

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**PROCESOS DE FORMACIÓN DE IDENTIDADES
SOCIOTERRITORIALES
EN ESCUELAS PÚBLICAS DE ECATEPEC,
ESTADO DE MÉXICO.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES,
ORIENTACIÓN EN SOCIOLOGÍA**

PRESENTA:

MARGARITA DE JESÚS QUEZADA ORTEGA

**DIRECTOR DE TESIS:
*DR. GILBERTO GIMÉNEZ MONTIEL***

COMITÉ TUTORAL:
DRA. SUSANA GARCÍA SALORD
DRA. GILDA WALDMAN

MÉXICO D.F., 2006



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.

ÍNDICE

	Pág
AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	15
PRIMERA PARTE	
EL OBJETO DE ESTUDIO EN SU CONTEXTO	23
CAPÍTULO 1 LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	25
1.1 EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	25
1.1.1 La formación de identidades locales y regionales	28
1.1.2 Homogeneidad y diversidad en la formación de identidades socioterritoriales en la escuela	29
1.2 LAS IDENTIDADES SOCIOTERRITORIALES: PERSPECTIVA TEÓRICA INTRODUCTORIA	31
1.2.1 Hacia un concepto sociológico de la identidad	31
1.2.2 Subjetividad y cultura en la formación identitaria	33
1.2.3 Identidades socio territoriales	43
1.3 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	52
1.3.1 La selección del referente empírico de la investigación	54
1.3.2 Técnicas de investigación utilizadas	56
1.3.3 Facilidades y escollos en el proceso de investigación	61
CAPÍTULO 2 ECATEPEC: LA IRRUPCIÓN DE MIGRANTES EN UN POBLADO ANCESTRAL	65
2.1 CARACTERÍSTICAS GEOGRÁFICAS DE ECATEPEC	66
2.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS	69

2.3	DEL PUEBLO A LA CIUDAD: LAS MIGRACIONES EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX	77
2.4	EL FOMENTO GUBERNAMENTAL A LA IDENTIDAD MEXIQUENSE	90
SEGUNDA PARTE	LA CONFORMACIÓN SUBJETIVA DE LA IDENTIDAD SOCIOTERRITORIAL	97
CAPÍTULO 3	LOS RELATOS BIOGRÁFICOS EN LA INVESTIGACIÓN DE IDENTIDADES SOCIOTERRITORIALES: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS	99
3.1	LOS RELATOS BIOGRÁFICOS COMO TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN: ALGUNOS ANTECEDENTES	100
3.2	PERTINENCIA DE LA TÉCNICA EN LA INVESTIGACIÓN DE IDENTIDADES	104
3.3	FASE PREPARATORIA DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO: GUÍA TEMÁTICA Y SELECCIÓN DE CASOS DE ESTUDIO	108
3.4	ENTREVISTA Y PRODUCCIÓN DE RELATOS	113
3.4.1	La violencia simbólica en la situación de entrevista	114
3.4.2	Discurso autorizado vs. Espontaneidad del relato	116
3.4.3	La narración autobiográfica como producción de sí mismo	118
3.4.4	El momento de la entrevista: una relación entre personas	120
3.5	LA RECONSTRUCCIÓN ANALÍTICA DEL RELATO	125
3.6	EL PROBLEMA DE LA IMPLICACIÓN DEL INVESTIGADOR	133
3.7	LA RECONSTRUCCIÓN INTERPRETATIVA DE LOS RELATOS	135

CAPÍTULO 4	MIGRACIÓN Y ARRAIGO EN LA CONFORMACIÓN DE IDENTIDADES SOCIOTERRITORIALES: RELATOS DE PROFESORES	137
4.1	EL RELATO DE ARTURO	144
4.1.1	Historia migratoria	144
4.1.2	Construcción simbólica del arraigo	155
4.1.3	Conformación de la identidad socio territorial	168
4.2	EL RELATO DE DANIEL	176
4.2.1	Historia migratoria	176
4.2.2	Construcción simbólica del arraigo	183
4.2.3	Conformación de la identidad socioterritorial	190
4.3	EL RELATO DE LAURA	196
4.3.1	Historia migratoria	196
4.3.2	Construcción simbólica del arraigo	199
4.3.3	Conformación de la identidad socioterritorial	205
4.4	EL RELATO DE MATILDE	208
4.4.1	Historia migratoria	208
4.4.2	Construcción simbólica del arraigo	212
4.4.3	Conformación de la identidad socioterritorial	222
4.5	EL RELATO DE NORMA	227
4.5.1	Historia migratoria	227
4.5.2	Construcción simbólica del arraigo	235
4.5.3	Conformación de la identidad socioterritorial	250
4.6	EL RELATO DE RICARDO	254
4.6.1	Historia migratoria	254
4.6.2	Construcción simbólica del arraigo	260
4.6.3	Conformación de la identidad socioterritorial	270

4.7	EL RELATO DE SANDRA	275
4.7.1	Historia migratoria	275
4.7.2	Construcción simbólica del arraigo	280
4.7.3	Conformación de la identidad socioterritorial	286
CAPÍTULO 5	ELEMENTOS Y PROCESOS EN LA CONFORMACIÓN DE IDENTIDADES SOCIO TERRITORIALES: ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS RELATOS BIOGRÁFICOS	291
5.1	HISTORIAS MIGRATORIAS FAMILIARES Y PERSONALES	291
5.1.1	Patrones migratorios	296
5.1.2	Trayectoria territorial y trayectoria social	308
5.2	FORMACIÓN Y SENTIDOS DEL ARRAIGO TERRITORIAL EN MIGRANTES	314
5.3	LA APROPIACIÓN SIMBÓLICA DEL TERRITORIO	323
5.3.1	Ecatepec: la visión idílica del paraíso (perdido) de la infancia	327
5.3.2	Ecatepec: el contraste con los propios paraísos natales	328
5.3.3	El territorio signado por los acontecimientos de vida	331
5.3.4	Transformaciones del espacio y el impacto en sus habitantes	333
5.4	LA CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD SOCIOTERRITORIAL	338
5.4.1	La identidad socioterritorial como una dimensión de la identidad personal	339
5.4.2	El sentido de pertenencia: elemento central de la identidad	343
5.4.3	Desarrollo del sentido de pertenencia	347

5.4.4	Migración y reconstrucción identitaria	353
5.5	TIPOS Y SENTIDOS DE LA IDENTIDAD SOCIOTERRITORIAL	355
5.5.1	Por los niveles de referencia socioterritorial	357
5.5.2	Por sus fuentes y orígenes	360
5.5.3	Por su aprecio y valoración	367
5.5.4	Por su fuerza y permanencia	370
5.6	LOS PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN EN LA CONFORMACIÓN DE IDENTIDADES SOCIOTERRITORIALES	376
5.7	CONSIDERACIONES FINALES	379
TERCERA PARTE	ESTRATEGIAS ESCOLARES PARA LA CONFORMACIÓN DE IDENTIDADES SOCIOTERRITORIALES	383
	INTRODUCCIÓN: EL ESPACIO DE LAS PRÁCTICAS	385
CAPÍTULO 6	LAS CEREMONIAS CÍVICAS COMO RITOS IDENTITARIOS: EL PODER DE LO INSTITUIDO	389
6.1.	CEREMONIAS CÍVICAS EN ESCUELAS MEXIQUENSES: DOS EJEMPLOS	393
6.1.1	Origen y reglamentación de las ceremonias cívicas	394
6.1.2	Un ejemplo de ceremonia cívica en la escuela "a"	397
6.1.3	Una ceremonia en la escuela "b"	400
6.2	LA ESTRUCTURA RITUAL DE LAS CEREMONIAS CÍVICAS	404
6.2.1	El rito: definiciones y perspectivas	405

6.2.2	Elementos constitutivos del rito	411
6.2.3	El guión del rito cívico	416
6.3	EL NÚCLEO RITUAL	417
6.3.1	Honores a la bandera: veneración, respeto y defensa a la patria	418
6.3.1.a	La dimensión religiosa	419
6.3.1.b	La dimensión mítico – militar	431
6.3.1.c	La dimensión social	434
6.3.2	La profesión de fe nacionalista: mexicanos al canto del himno	442
6.3.3	La pertenencia local: el estado de México, prepotente existencia moral	447
6.4	LA PARTE COMPLEMENTARIA DEL RITO	450
CAPÍTULO 7	LOS ACTORES Y EL SENTIDO DE SU ACCIÓN: LA DIRECCIÓN DEL RITO	453
7.1	DIRECCIÓN DEL RITO EN LA ESCUELA “A”	458
7.1.1	La concepción subjetiva – personal del rito	459
7.1.2	Notas sobre la historia de sus disposiciones	461
7.1.3	De las disposiciones a las prácticas	466
7.2	DIRECCIÓN DEL RITO EN LA ESCUELA “B”	472
7.2.1	La concepción subjetiva (personal) del rito	473
7.2.2	Notas sobre la historia de sus disposiciones	475
7.2.3	De las disposiciones a las prácticas	480
7.3	EL PAPEL CENTRAL DE LA DIRECCIÓN RITUAL	496

CAPÍTULO 8	LOS ACTORES Y EL SENTIDO DE SU ACCIÓN: LOS PROFESORES	501
8.1	EL SALÓN DE CLASES: ÁMBITO DE TRABAJO DEL PROFESOR	501
8.2	CONCEPCIONES Y DISPOSICIONES DE LOS PROFESORES	503
8.3	LAS RELACIONES DE FUERZA EN EL ESPACIO ESCOLAR: LA NEGOCIACIÓN DE ESTILOS RITUALES	518
8.4	LAS PRÁCTICAS DE LOS PROFESORES EN EL RITO	523
CAPÍTULO 9	LOS ACTORES Y EL SENTIDO DE SU ACCIÓN: LOS NIÑOS	535
9.1	TENDENCIA NATURAL EN EL NIÑO Y CONCEPCIONES EDUCATIVAS	535
9.2	LA IMPOSICIÓN DE LA DISCIPLINA RITUAL	542
9.3	LA RECONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DEL RITO: VOCES DE LOS NIÑOS	549
9.3.1	Consideraciones teórico metodológicas	549
9.3.2	Reconocimiento y apropiación de símbolos socioterritoriales	556
9.3.3	El rito cívico: niveles de involucramiento y participación	567
9.4	RITO Y APROPIACIÓN DEL DISCURSO ESCOLAR LEGÍTIMO	572
9.4.1	La importancia del rito: apropiación del discurso escolar	574
9.4.2	Apropiación y acatamiento de las reglas rituales	578
9.5	FORMACIÓN DE IDENTIDADES SOCIOTERRITORIALES EN LOS NIÑOS	581
9.5.1	Percepción del espacio y niveles de pertenencia	582
9.5.2	La apropiación de orígenes históricos comunes	590
9.5.3	Sentido de identidad y diferencia	596

CONCLUSIONES 601

BIBLIOGRAFÍA GENERAL 627

INTRODUCCIÓN

En esta tesis se presentan los resultados de la investigación realizada en el Programa de Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, con orientación en Sociología, con el objetivo de descubrir los diferentes elementos, procesos y prácticas a través de los cuales se conforman y reconstituyen las identidades socioterritoriales en sus diferentes niveles: local, regional y nacional, y particularmente los significados que se construyen en el espacio escolar alrededor de éstas, desde los referentes simbólicos y culturales de los maestros y alumnos, considerados aquí como el punto de partida en un proceso continuo de resignificación de los contenidos educativos propuestos oficialmente a las escuelas.

A partir de este objetivo general, se seleccionaron dos escuelas primarias públicas ubicadas en el municipio mexiquense de Ecatepec, donde se realizó el trabajo de campo necesario para la construcción del referente empírico que sustenta la investigación.

Inicialmente, la investigación se propuso abarcar diferentes momentos, estrategias y resultados educativos escolares, y así se planteó en el proyecto, por lo que se aplicaron diversas técnicas de investigación durante cerca de dos años, en los que se realizó el trabajo de campo en ambas escuelas. Sin embargo, la amplitud y riqueza de los materiales recabados, así como los plazos limitados para concluir la investigación, propiciaron que se realizara un recorte para profundizar en algunos aspectos, reservándose una parte de los materiales empíricos obtenidos para ser trabajados en posteriores investigaciones.

La investigación que aquí se presenta está dividida en tres partes, y cada una de ellas aborda el objeto de estudio desde diferentes ángulos, por lo que siguen su propia lógica, técnicas de investigación y presentación de resultados.

En la primera parte, titulada “El objeto de estudio en su contexto”, el primer capítulo aborda los diversos planteamientos, procesos y estrategias a través de los cuales se construyó el objeto de estudio, lo que incluye las orientaciones metodológicas y teóricas en las que de manera inicial se sustentó esta construcción. En esta parte se presenta

también, en el segundo capítulo, un estudio sobre los escenarios donde se realiza la investigación, punto de partida fundamental, ya que las características históricas y geográficas de Ecatepec marcan singularmente el tipo de procesos de conformación identitaria socioterritorial que han vivido sus habitantes, y especialmente aquéllos que tienen una condición de inmigrantes de primera o segunda generación, como es el caso de los profesores y alumnos que aquí se investigan. Por ello se aborda sobre los orígenes y transformaciones históricas de esta población, desde sus orígenes prehispánicos, hasta llegar a formar parte de la zona metropolitana de la ciudad de México, con el consecuente impacto físico y cultural que esto ha tenido en su fisonomía territorial, las formas de vida de sus habitantes y las construcciones simbólicas y culturales que sobre éstas se erigen.

La segunda parte de la tesis está centrada en la investigación de las formas subjetivas de construcción de la identidad socioterritorial, tomando como referente a un grupo de profesores de las escuelas seleccionadas, los cuales tienen en común una particularidad: todos nacieron en una entidad diferente a la que actualmente habitan, por lo que están ahí después de haber pasado por diversos tipos de procesos migratorios personales y familiares, característica que comparten con la mayoría de sus alumnos.

En esta parte de la investigación, titulada “Conformación subjetiva de la identidad socioterritorial”, se analiza la forma en que este grupo de siete profesores de escuelas primarias del municipio mexiquense de Ecatepec, han construido o no una identidad socioterritorial a partir de la relación simbólica que han establecido con el espacio geográfico en el que laboran y habitan en la mayoría de los casos, o bien, en algún momento de su vida han habitado.

Es importante recalcar que el énfasis del estudio está puesto en la conformación de identidades socioterritoriales locales, que corresponden a la relación subjetiva que establecen con el territorio próximo, en el que transcurre su vida cotidiana y ocurren apreciaciones y significaciones directas, ya que no solamente parten de una construcción imaginaria, aunque por supuesto, generalmente existe, sino que se alimenta de la relación inmediata con el territorio en que se habita, por el que se transita o en el que ocurren

diversas actividades, y en este caso, especialmente donde transcurre la vida laboral de los profesores que participaron en la investigación, y que en seis de los siete casos estudiados, es también su lugar de residencia.

Dentro de la lógica de la investigación, descubrir la forma en que los profesores han conformado su propia relación con el territorio y comunidad ecatepense, permitirá en un momento posterior, comprender las actividades a través de las cuales realizan, dentro de sus labores docentes cotidianas, la transmisión de un conjunto de contenidos, explícitos e implícitos, con los cuales se pretende contribuir a la conformación de identidades socioterritoriales en sus alumnos.

Así pues, la intención de este análisis es doble: por un lado, se propone desentrañar los complejos mecanismos a través de los cuales un grupo de adultos han conformado su propia identidad socioterritorial, considerando los diferentes elementos que se han conjugado en cada construcción particular, el peso que ha tenido cada uno de ellos, así como los sentidos y contenidos simbólicos que han adoptado a través de las trayectorias vitales personales y familiares. En suma, el objetivo central de los relatos es estudiar las fuentes, elementos y procesos a través de los cuales se realiza la construcción subjetiva de las identidades socioterritoriales.

Colateralmente y como una segunda intención, a través de los relatos se trata de indagar sobre el peso que tienen los procesos educativos, particularmente escolares, en la conformación de la identidad socioterritorial, explorando a partir de casos particulares en las posibilidades y alcances de estos procesos para incidir en la conformación de esta dimensión identitaria, lo que permitiría marcar en ella ciertos sentidos de manera duradera, esto es, más allá de la época y espacio de influencia directa de la escolarización.

La información empírica básica para reconstruir los relatos biográficos se obtuvo de entrevistas realizadas a siete profesores, los cuales fueron elegidos al azar. Entre los puntos que abordan las entrevistas se indaga necesariamente sobre la historia de la

familia, así como las relaciones sociales o familiares que aparecen como relevantes en cada uno de los casos. Con esta historia familiar trigeneracional se pretende orientar el análisis en un contexto histórico personal que va más allá del inmediato del actor, lo que busca descubrir aquellos elementos heredados de la situación familiar que le antecede, y la forma en que son reconstruidos subjetivamente.

Paralelamente, se analizan estos relatos en el contexto histórico espacio - temporal en el que ocurren, y en este caso particular, la fuerte migración que recibe Ecatepec en los últimos cincuenta años, que cambia drásticamente la fisonomía del lugar y propicia diferentes procesos a través de los cuales tanto los antiguos y nuevos habitantes, como las autoridades políticas locales y estatales, buscan reconfigurar la comunidad ecatepense a través de diferentes estrategias materiales y culturales. Tal es el caso de las campañas de promoción de la "identidad mexiquense" y "ecatepense", con las que se busca incorporar simbólicamente a los recién llegados a la comunidad de la que ahora, física, cultural y geográficamente, forman parte.

Los ejes temáticos que orientan la reconstrucción de los relatos biográficos son los siguientes:

- Historia migratoria, tanto familiar como personal, que se constituye en el punto de partida del análisis e interpretación de los relatos, dado el carácter de migrantes que tienen todos los profesores investigados.
- Construcción simbólica del arraigo, que parte de la percepción subjetiva del espacio que manifiestan los entrevistados a través de sus relatos, así como los diferentes vínculos que van estableciendo con el territorio, y las formas de apropiación simbólica que hacen de él.
- Conformación de la identidad socioterritorial, a partir de los elementos analizados en los dos primeros incisos, complementados con el desarrollo de un sentido de pertenencia auto asumido y expresado así en los relatos.
- La identidad aprendida, punto en el que se destaca el peso que subjetivamente otorga cada uno de los relatores a los procesos educativos, y particularmente los escolares, en su propia conformación identitaria socioterritorial.

Por último, en la tercera parte de la tesis se hace un análisis de las prácticas que se realizan en las escuelas como estrategias para la conformación de identidades socioterritoriales en los alumnos, particularmente durante la realización de las ceremonias cívicas.

El punto de partida es el análisis de estas ceremonias escolares vistas como ritos identitarios, para lo cual se realizó una reconstrucción teórica e histórica de su estructura ritual, donde se descubren dos partes constitutivas del rito cívico: la parte central, a la que he denominado "núcleo ritual", y otra parte de actividades rituales complementarias.

En el núcleo ritual, compuesto básicamente por los honores a la bandera y el canto los himnos nacional y estatal, se expresan diferentes dimensiones que históricamente han sido constitutivas de los ritos, y que en las actividades escolares adquieren tintes particulares, especialmente por el escaso reconocimiento de estos componentes por parte de los actores involucrados en este tipo de prácticas, lo que paradójicamente las hace simbólicamente más efectivas.

Las dimensiones rituales desde las cuales se analizan estos ritos son:

- La dimensión religiosa, donde se incluye el carácter sagrado del rito, la consagración del espacio, la sacralización del tiempo, la constitución del sentido sagrado frente al profano y los conflictos interreligiosos que han contribuido a mostrar las implicaciones religiosas del rito.
- La dimensión mítico – militar, expresada en el tipo de música que se utiliza, el orden y disciplina marcial que reviste el rito, y los significados asociados con la defensa de la patria y la actualización del mito de nacimiento de la nación.
- La dimensión social, que incluye diferentes componentes de conformación social y comunitaria en el rito: su sentido unificador, el sentido diferenciador y el sentido jerarquizador que encierra.

En un siguiente momento, se hizo el análisis de las prácticas rituales en las dos escuelas investigadas. Aquí la atención se centra en los actores y el sentido de su acción, por lo que se divide el análisis en tres tipos de actores, desde el papel que juegan dentro del rito cívico: la dirección ritual, los profesores - vigilantes y los niños.

Con relación a la dirección ritual, en las escuelas investigadas se descubrió que ésta reviste una particular importancia, ya que orienta y define en última instancia el sentido de la práctica ritual en cada institución. Para comprender el sentido que adquiere en cada una de las escuelas, se tomó como punto de partida el análisis de las concepciones subjetivas alrededor del rito de cada una de las directoras escolares, abordando también la historia personal de sus disposiciones, para en un segundo momento analizar la forma en que éstas impactan y dan sentido a sus prácticas, expresadas en la confección de un estilo propio de realización del rito cívico, así como formas particulares de vigilancia y supervisión hacia el conjunto de la comunidad escolar, y particularmente de profesores y alumnos, cruzadas siempre por relaciones de poder marcadas por la asimetría que su propia posición impone dentro del espacio escolar, tanto desde las reglamentaciones institucionales, como de las prácticas tradicionales y de carácter simbólico.

Los profesores constituyen el segundo grupo de actores que se analiza en la investigación. Aquí se enfatiza el peso que tiene cada profesor en los diferentes espacios donde realiza su labor educativa, particularmente dentro del salón de clases y fuera de él, desde su participación en actividades escolares que involucran a toda la comunidad escolar, como es el caso de las ceremonias cívicas. En esta parte se analizan las concepciones y disposiciones de diversos profesores, y la forma en que éstas se expresan en un espacio marcado por las relaciones de fuerza que se establecen entre los diferentes actores, así como el poder que cada uno adquiere y pone en juego para la negociación y definición de los estilos rituales, donde necesariamente algunas se expresan en las prácticas realizadas, mientras que otras son reprimidas o desechadas.

El tercer tipo de actores investigados son los niños alumnos de estas escuelas. Para ello se conjugaron dos tipos de estrategias de investigación: la observación de prácticas y la

realización de entrevistas colectivas que recogieron las voces de los niños en relación con la realización del rito cívico en particular, y la conformación de su identidad socioterritorial. Como resultado de la aplicación de estas técnicas, la investigación da cuenta de los diferentes niveles de apropiación y participación de los niños en el rito cívico, visto desde la observación de sus prácticas, pero también desde su construcción discursiva. También se explora en la formación de identidades socioterritoriales desde la percepción del espacio y niveles de pertenencia expresados en sus discursos, así como los niveles de apropiación de orígenes históricos comunes y la conformación de sentidos de identidad y diferencia a partir de diversos referentes, y particularmente de los procesos de escolarización por los que han pasado.

PRIMERA PARTE:

EL OBJETO DE ESTUDIO

EN SU CONTEXTO

CAPÍTULO 1:

LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las escuelas de educación básica tienen diversos objetivos en las sociedades contemporáneas. Entre ellos destaca su función en la socialización de los niños, lo que significa introducirlos en las diversas normas de convivencia, con la intención de prepararlos para su incorporación en la vida social de los adultos.

Por una parte, la escuela tiene como función transmitir un cuerpo de conocimientos que, desde el punto de vista de quienes definen sus contenidos y orientaciones, son necesarios para conducirse tanto en la vida cotidiana, como en el desempeño de ciertas actividades laborales; pero por otro lado, junto con esos conocimientos, se transmite el complejo simbólico – cultural propio de esa sociedad, a través de una gran variedad de vías, algunas señaladas explícitamente en los planes y programas de estudio, y otras implícitas, derivadas de la interacción entre los diferentes sujetos que intervienen directa o indirectamente en el proceso educativo. Entre estos últimos objetivos está la formación de identidades socioterritoriales con cierto sentido.

A la escuela se le ha asignado, particularmente desde el siglo XIX, un papel estratégico en la formación del nacionalismo y el desarrollo de la identidad nacional. Autores como Benedict Anderson e Immanuel Wallerstein han señalado cómo, en la época de consolidación de los estados nacionales, la educación ha sido una institución clave en la formación de ciudadanos desde una idea de nación compartida.

En México, este papel de la escuela en la formación nacionalista de ciudadanos se ve claramente expresado en programas de estudio y libros de texto desde la segunda mitad del siglo XIX. Para el siglo XX, los gobiernos emanados de la Revolución le confían a la escuela un papel fundamental para la incorporación de individuos al imaginario de la

comunidad nacional, exaltando el patriotismo y los valores cívicos nacionalistas, en el que tanto maestros como alumnos constituían una reserva importante en la expansión y fortalecimiento del nacionalismo mexicano.

Así pues, a la escuela se le ha asignado un papel estratégico en la formación de la identidad nacional, y recientemente, también en la formación de identidades locales, regionales y estatales, con la intención de provocar el fortalecimiento de vínculos de pertenencia con la localidad y el estado de la república en el que se habita.

Las escuelas primarias públicas, y particularmente las del estado de México, dedican aproximadamente un 13% de su tiempo de trabajo a la formación ciudadana de sus alumnos, con diferentes actividades que directa o indirectamente tienen como objetivo incidir en la constitución de identidades socioterritoriales, y particularmente en los niveles nacional y estatal.

Entre estos espacios educativos encontramos:

- Homenajes a la Bandera nacional, que se realizan por lo menos una vez a la semana, en los que se incluyen tres puntos básicos: saludo a la bandera nacional, canto del himno nacional y canto del himno del Estado de México, más otro tipo de actividades cívicas, como pueden ser las efemérides de la semana o algún otro tema de interés para la formación ciudadana de los alumnos.
- Ceremonias cívicas “relevantes”, destinadas a celebrar algún acontecimiento heroico de la historia nacional, estatal o local, o rendir homenaje a diversos héroes considerados como especialmente significativos por el calendario cívico que se elabora anualmente desde la administración educativa federal, estatal o local.
- Clases de Historia Nacional, que se constituyen en un elemento fundamental para la constitución de la identidad nacional al propiciar el desarrollo de un sentido de pertenencia al conglomerado nacional a partir del referente territorial, la visión de los orígenes comunes y una serie de historias ejemplares con las que se ilustra una particular visión de lo que se considera “oficialmente” con un “buen” o un “mal” mexicano.

- Clases de Historia Estatal, desde el referente territorial del Estado de México, con la intención de propiciar en los niños un sentido de pertenencia a su región, como su “patria chica”, desde el conocimiento de los orígenes históricos y la geografía estatal, que incluyen símbolos o estereotipos locales.
- Clases de civismo, dirigidas a formar ciudadanos desde cierta perspectiva, dentro de un cuerpo de valores y actitudes consideradas como “nacionales”.

Desde las políticas educativas vigentes, este conjunto de actividades escolares tienen una serie de objetivos bien definidos, que incluyen prioritariamente la formación de identidades nacional y estatal, pero ¿Qué sentido le otorgan los diferentes actores educativos a estas actividades? ¿Cómo son resignificadas desde las prácticas escolares? ¿Qué características adquieren esos procesos de formación de identidades socioterritoriales en el trabajo cotidiano de las escuelas?

En México, el funcionamiento de las escuelas de educación básica está reglamentado desde el poder político gubernamental por medio de una serie de disposiciones oficiales del ejecutivo federal y su instancia normativa, la Secretaría de Educación Pública. Esta dependencia se encarga de diseñar los planes y programas de estudio vigentes y obligatorios para todas las escuelas del país, así como supervisar la forma en que se llevan a cabo.

Al transmitir el entramado simbólico cultural socialmente válido, la escuela se convierte en un espacio privilegiado en la formación de identidades socioterritoriales, ya que tiene como objetivo específico desarrollar en los niños un sentido de pertenencia a su comunidad, su región y su nación, como está consignado en los planes de estudio vigentes derivados del Programa de Modernización Educativa, puestos en marcha en 1993. Sin embargo, aunque los programas de estudio tienen un carácter obligatorio para todas las escuelas, en la “traducción” que se hace de ellos dentro de la escuela, en el trabajo cotidiano de los maestros con sus alumnos, suele haber diferencias entre lo planeado por las autoridades educativas y la interpretación que cada docente hace de esos

contenidos, al agregarle sus propias concepciones y perspectivas sobre cada tema que abordan.

1.1.1 LA FORMACIÓN DE IDENTIDADES LOCALES Y REGIONALES

Las identidades locales y regionales se forman a partir de la apropiación de un sentido de pertenencia a la comunidad más próxima al individuo, a partir de considerar el referente territorial inmediato. En la formación de estas identidades, particularmente en contextos con un alto índice de migración poblacional, se desarrollan procesos de arraigo o desarraigo territorial, que tienen efectos en el desarrollo de sentidos de pertenencia o extrañeza al lugar donde se habita, lo que conlleva, al menos teóricamente, diferentes actitudes frente al entorno geográfico inmediato.

El plan de estudios de 1993 de la escuela primaria pone énfasis en la formación de identidades regionales, particularmente en la relación con el estado de la república en el que se habite, de ahí que nos parezca importante estudiar la forma en que estos lazos locales se establecen o enfatizan dentro de las escuelas.

Sin embargo, el planteamiento del problema va más allá de constatar si se cumple o no con las reglamentaciones y orientaciones oficiales en materia de formación de identidades socioterritoriales locales o regionales, porque hay una hipótesis que permea este planteamiento: las identidades socioterritoriales, y particularmente en el nivel local y regional, no necesariamente se forman en el espacio escolar, ya que hay otros espacios sociales donde pueden tener su origen y formas específicas de desarrollo y reconfiguración.

Este punto da lugar a uno de los objetivos centrales de la investigación: descubrir los elementos y procesos a través de los cuales se conforman las identidades socioterritoriales, y a partir de ahí valorar el peso que tienen en ellos los procesos de escolarización que se llevan a cabo en las escuelas. Esto es: ¿Cómo se construyen y reconstruyen las identidades socioterritoriales? ¿Puede la escuela, por sí misma,

conformar identidades socioterritoriales con cierto sentido, o éstas tienen otras fuentes y la escuela solamente podría constituirse en elemento coadyuvante en su formación?, o dicho de otra manera: ¿Cuál es el peso de los procesos de escolarización en la conformación de identidades socioterritoriales?

Estas inquietudes constituyen una de las partes centrales de la investigación.

1.1.2 HOMOGENEIDAD Y DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DE IDENTIDADES SOCIOTERRITORIALES EN LA ESCUELA

Como se señaló anteriormente, la educación básica en México, y particularmente la escuela primaria, está sujeta a reglamentación y supervisión del gobierno federal, esto es, legalmente no está permitido a los particulares definir contenidos, métodos o sistemas de acreditación libremente, sino que tienen que apearse a las disposiciones de la instancia rectora de este tipo de educación, que es la Secretaría de Educación Pública.

Con esta disposición, consagrada en el Artículo 3º de la Constitución, el proyecto político educativo nacional emanado de los gobiernos post revolucionarios ha pugnado por ofrecer una educación homogénea a todos los niños del país, y de ahí que se aplique un solo plan de estudios en el ámbito nacional. Esto significa, al menos en teoría, que en todas las escuelas se enseñan los mismos contenidos, e inclusive, con los libros de texto gratuitos, la orientación que se da al tratamiento de los temas de estudio es uniforme para todos los niños mexicanos, independientemente de la lengua que hablen, ya que los mismos libros han sido traducido a algunas lenguas indígenas.

Sin embargo, en la práctica cotidiana de las escuelas ¿Todos los maestros “interpretan” o “traducen” las actividades y contenidos educativos de la misma forma? O dicho de otra manera: aunque hay un proyecto político educativo homogéneo para la formación de identidades socioterritoriales, plasmado en el plan de estudios y oficial y sus libros de texto ¿Cuál es el papel del maestro en esa “traducción” del currículum y a partir de qué

elementos, concepciones y disposiciones orienta las prácticas cotidianas que realiza en la escuela?

Las preguntas anteriores constituyen el otro punto central de interés de la investigación: las formas en que las concepciones y disposiciones de los profesores se expresan en sus prácticas cotidianas, considerando los espacios de relativa autonomía entre lo planeado por las autoridades educativas de diferentes niveles y lo construido por los sujetos educativos, desde sus referentes históricos y culturales personales y locales.

Presuponemos así que el maestro es un elemento importante en la posible formación de identidades socioterritoriales de los niños, pero no es el único, ya que las escuelas no se constituyen en un espacio cerrado a la influencia exterior, y por el contrario, las actividades escolares están inmersas en una dinámica social particular que en mayor o menor medida repercute en ellas. Por ello tendrán que considerarse también las condiciones contextuales del trabajo escolar, desde lo que cada actor ha interiorizado como su propio marco de referencia simbólico y cultural, hasta la influencia del medio ambiente en el que viven o desarrollan sus actividades e interacciones personales, o los mensajes que recibe de los medios de comunicación masiva.

Así pues, esta segunda línea de indagación está centrada en actividades escolares que tienen entre sus objetivos la formación de identidades socioterritoriales, con especial énfasis en las diversas formas que éstas adoptan en las prácticas concretas que se realizan en la escuela desde las concepciones y disposiciones de los profesores, y los impactos que estas actividades tienen en sus alumnos. Queda, pues, planteado el problema, en esta segunda vertiente de la investigación, en la siguiente forma: ¿Cómo se expresan las identidades socioterritoriales en las actividades escolares que tienen como objetivo directo o indirecto la formación de este tipo de identidades en los alumnos, a través de las concepciones, disposiciones y prácticas, personales y colectivas, de los diferentes actores que intervienen en los procesos educativos que se llevan a cabo en las escuelas?

A partir de estos planteamientos, el objeto de estudio está centrado en los procesos de conformación de identidades socioterritoriales, delimitado desde dos aspectos básicos: los procesos subjetivos desarrollados por un grupo de profesores en el transcurso de su trayectoria vital, incluyendo el espacio familiar, social y escolar; y las estrategias educativas que se realizan en las escuelas para la formación de estas identidades, vistas desde las perspectivas de los actores que en ellas intervienen y los sentidos que le asignan a su acción. En este objeto de estudio, la escuela se constituye en el espacio donde confluyen los dos aspectos de conformación identitaria mencionados, por lo que se elige como el escenario inmediato de la investigación, aun cuando estos procesos pueden tener otros orígenes y espacios para su desarrollo.

Veamos ahora desde qué referentes teóricos se construyó el objeto de estudio y el diseño de las estrategias de investigación.

1.2 LAS IDENTIDADES SOCIOTERRITORIALES: PERSPECTIVA TEÓRICA INTRODUCTORIA

El estudio de la construcción subjetiva de la identidad socioterritorial a partir de casos empíricos particulares, toma necesariamente como punto de partida una concepción teórica desde la cual se plantean las estrategias metodológicas pertinentes para la investigación, así como el lugar desde el que se miran los diferentes procesos de construcción identitaria. Por ello, este apartado tiene como propósito abordar y hacer explícitos los conceptos básicos y discusiones teóricas desde las que se construye el objeto de estudio, sin perder de vista que se trata de un panorama introductorio general, que será enriquecido con los aportes que brinden los materiales empíricos a lo largo de la investigación.

1.2.1 HACIA UN CONCEPTO SOCIOLÓGICO DE LA IDENTIDAD

En términos generales, la identidad se entiende como la forma en que los individuos se reconocen a partir de una imagen auto construida de sí mismos, la que les permite tener

cierto nivel de comprensión de su particular "yo soy". La identidad es fuente de sentido para el actor, y se construye dentro de su interacción social, a través de procesos de individualización, en los que se ponen de manifiesto aquellos elementos que lo hacen igual y diferente a los otros.

Por ello, la construcción de identidades siempre tiene un carácter relacional, esto es, solamente dentro de una relación social es posible percibir al otro, y de manera refleja, a sí mismo, lo que permite ir creando una conciencia de la propia existencia. El proceso de formación de la identidad del yo se inicia desde las experiencias tempranas del individuo, al percibir al "otro" como diferente y separado de "mí", lo que normalmente ocurre en las primeras etapas de la vida. Giddens distingue tres fases del desarrollo de la conciencia del otro: la confianza en los cuidadores; el reconocimiento del cuidador como "otro" diferente a mí, y la confianza y fiabilidad en el "otro", con el que puedo relacionarme como personas (Giddens, 1995). Con ello inicia el desarrollo de la intersubjetividad, el reconocimiento de la subjetividad y el uso de las diferentes convenciones vigentes en el espacio social en que se ubica el actor, que constituyen los elementos básicos en la formación de la identidad.

Siguiendo el planteamiento de Gilberto Giménez (Giménez, 1997), hay tres elementos diferenciadores en la constitución de identidades: la *pertenencia* a una pluralidad de colectivos (familia, asociaciones, centro de trabajo, nación, iglesia, etc.), lo que implica sentirse parte de ellos y compartir el universo simbólico¹ que estructura y da sentido a sus prácticas; *atributos identificadores*, referidos tanto al conjunto de características individuales como a ciertas disposiciones y actitudes, que se derivan de la percepción de las personas en los procesos de interacción y se convierten en estereotipos desde los cuales se caracterizan socialmente; y la *narrativa biográfica*, construida a partir de la percepción del propio actor o del grupo social en el caso de las identidades colectivas, por lo que no necesariamente coincide con la historia vivida.

¹ Entiendo por universo simbólico el "conjunto de esquemas de significado socialmente objetivados que se refieren tanto a la vida cotidiana como al mundo que se experimenta como trascendente" (Mèlich, 1996:41)

En la construcción de la identidad como *distinguibilidad*, o sea, lo que hace que un actor se distinga cualitativamente en diversos aspectos de los demás, es necesario que ocurran dos condiciones: el *auto reconocimiento* de esa distinguibilidad, o sea, que el actor se identifique a sí mismo como distinto de los demás, y el *hetero reconocimiento*, que implica que los otros también reconozcan esa diferencia (Giménez, 1997).

En un trabajo posterior, Giménez nos presenta la siguiente definición del concepto de identidad, vista desde los sujetos individuales: "la identidad puede definirse como un proceso subjetivo (y frecuentemente auto-reflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo" (Giménez, 2004: 23)

De esta forma, la identidad se concibe como un proceso permanente de construcción y reconstrucción, en el que intervienen las acciones, percepciones y relaciones del actor siempre dentro de su contexto social, así como diversos aspectos estructurales que condicionan en mayor o menor grado su posición y participación dentro de la colectividad. Por ello, no podemos pensar en identidades acabadas, inamovibles o predeterminadas, sino que siempre tienen un carácter histórico y dialéctico, así como tampoco podemos pensar la construcción identitaria en solitario, ya que la colectividad de pertenencia constituye un referente fundamental en este proceso.

1.2.2 SUBJETIVIDAD Y CULTURA EN LA FORMACIÓN IDENTITARIA.

La construcción de la identidad está íntimamente relacionada con la forma en que son asumidos como propios los universos simbólico culturales característicos de los diferentes grupos sociales de pertenencia con los que un actor entra en contacto. Así, la construcción subjetiva del sentido la realiza el actor desde su situación biográfica.

La forma como los individuos asumen el universo simbólico de su grupo social ha sido estudiada desde diferentes perspectivas teóricas. En esta investigación retomamos el

concepto de "*habitus*" desarrollado por Bourdieu, entendido como el conjunto de disposiciones adquiridas que dotan al individuo de ciertos principios que rigen su percepción, pensamiento y acción, a través de los cuales le es posible interiorizar la exterioridad y entender los "juegos" sociales y la forma de cómo jugarlos. Este conjunto de prácticas es interiorizado por el individuo hasta llegar a realizarse automáticamente, sin cuestionarse sobre ellas, y así pasa a formar parte de un conocimiento del sentido común que puede convertirse en incuestionable.

Según la propia definición de Bourdieu, el *habitus* está formado por "sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares, sin ser producto de la obediencia a reglas y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta." (Bourdieu, 1991: 92)

El *habitus* es entendido así como un principio unificador y generador de prácticas a partir de la interiorización de un sistema de esquemas de pensamiento, de percepción, de apreciación y de acción con un carácter durable, transferible y exhaustivo. Este *habitus* se constituye desde el universo simbólico de un grupo social al ser interiorizado por el actor, que al asumirse como propio crea este sentido de pertenencia del individuo con el grupo. Ser parte del grupo es compartir con él los mismos esquemas culturales, conformándose así un "nosotros", compuesto por los que "tenemos" en común una serie de percepciones y prácticas, o sea, "hemos" interiorizado el mundo con cierto sentido, lo que orienta "nuestra" acción.

En forma paralela, Giddens habla de la conciencia práctica, que permite realizar un sinnúmero de tareas de manera no consciente, con un control reflejo de la acción, que se constituye en el ancla cognitiva y emotiva de los sentimientos de seguridad ontológica

que caracterizan amplios sectores de la actividad humana, ya que en la vida cotidiana se requiere de un marco de seguridades, actitudes y sentido de la realidad compartido que se ha aceptado socialmente en forma acrítica, como algo dado en las actividades cotidianas, donde se inscriben las formaciones identitarias. (Giddens, 1995)

La interiorización de esquemas de significado se realiza por medio de los diferentes procesos de socialización a los que está sometido un individuo desde su nacimiento. En la acepción clásica que le dio Durkheim a ese concepto, la socialización es el proceso por el cual se introduce al individuo en las normas, valores, ideas, sentimientos y hábitos que rigen a la sociedad en la que vive, transformando así a ese "ser individual" en un "ser social", como miembro de ese conglomerado social

Desde una perspectiva fenomenológica, Berger y Lukman distinguen dos tipos básicos de socialización a los que está sometido el individuo en el transcurso de su vida: la socialización primaria y la socialización secundaria.

La *socialización primaria*, según es entendida por estos autores, es el proceso al cual es sometido un niño, desde su nacimiento, para convertirlo en parte de la sociedad, en el que aprende no solamente las actitudes y formas de comportarse que externamente le son impuestas, sino también toda la constelación de significados que incluyen su propio desarrollo emocional y la formación del sentido de la realidad. Por su propia naturaleza, este proceso es de carácter inicial, y generalmente se desarrolla en el seno de la familia. Este es el proceso fundamental en la formación de la identidad personal, pues es el momento en que el niño descubre a los otros, y a partir de ellos, adquiere una percepción de su propia existencia, aceptando acríticamente la forma en que quienes lo rodean lo identifican, lo que va desde la aceptación de un nombre como propio, hasta el lugar que le asignen dentro del mundo. En esta etapa es donde se forma la primera visión de los otros, de sí mismo y de la realidad, lo que hace suponer que "el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucho más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias" (Berger y Lukman, 1968: 171)

En forma complementaria, la *socialización secundaria* corresponde a los procesos de internalización de esquemas de significado característicos de los diferentes grupos sociales en los que interactúa el actor en el transcurso de su vida. Típicamente, este tipo de socialización difiere de la anterior en diversos aspectos: el individuo está en condiciones de adoptar una actitud crítica frente a los nuevos aprendizajes, puesto que ya cuenta con un margen de referencia inicial que le permite evaluar las situaciones, y por otro lado, al tratarse de procesos de socialización que pueden provenir de diferentes grupos sociales, los esquemas de significación pueden ser distintos o inclusive contradictorios, por lo que el nivel de involucramiento e internalización de significados puede ser variable.

Los conceptos de socialización primaria y secundaria aportan elementos analíticos útiles para entender los procesos de formación de identidades, ya que introducen aspectos generales sobre las formas en que se interiorizan universos simbólico culturales. Sin embargo, resultan insuficientes para analizar la forma en que se conforman las diferentes dimensiones identitarias y los pesos que se asigna a cada una de ellas, particularmente en las condiciones históricas actuales, por lo que se hace necesario incorporar otros elementos a la discusión.

Desde los estudios clásicos de las sociedades modernas, y particularmente de autores como Durkheim o Parsons, la identidad aparece como un tipo de conformismo social, producto de un proceso de socialización en el que se internalizan normas y esquemas de comportamiento para cumplir con roles y status que la sociedad exige. Desde esta perspectiva, la identidad es vista como una asimilación al sistema social, necesaria para que funcione en armonía al adquirir cada uno una conciencia de quién es y qué debe hacer según el lugar que le corresponde.

Desde una perspectiva marxista, la conformación identitaria se ha visto como una estrategia para la acción²: a partir del reconocimiento de la pertenencia a una clase social,

² Dubet distingue tres niveles de la identidad: la identidad como integración, dirigida a ser funcional para el sistema; la identidad como estrategia, utilizada como recurso de poder e influencia para el logro de ciertos fines, y la identidad como compromiso, que lleva al actor a anteponer su pertenencia social a su beneficio

tendrá que formarse una conciencia de clase íntimamente relacionada con el interés de clase que conduzca a la lucha por la defensa de esta clase social, constituyéndose así la "clase para sí".

Sin embargo, los cambios ocurridos en el mundo actual muestran la necesidad de incorporar nuevos elementos para el análisis sociológico. En las sociedades contemporáneas, las crisis identitarias se reflejan en la multiplicación de investigaciones dedicadas a su estudio: el surgimiento de nuevos tipos de identidades, el debilitamiento de las identidades tradicionales y la emergencia de movimientos sociales basados en la radicalización y defensa de ciertas identidades, algunos de ellos de corte fundamentalista.

Para comprender lo que ocurre en este tema, el sociólogo francés Alain Touraine desarrolla tres conceptos: "desmodernización", "desinstitucionalización" y "desocialización" (Touraine, 2000). Otros autores también han analizado el impacto de las transformaciones recientes en la formación de identidades, por ejemplo, Giddens se concentra en los efectos que ha tenido la vertiginosidad de los cambios en la construcción de la identidad personal, encontrando que ésta tiene que ser creada y recreada más activamente que antes, ya que se ha deteriorado la base del sistema social que la sustentaba, como las tradiciones, las costumbres o la institución familiar. Las condiciones actuales, a las que Giddens llama la "modernidad reciente o tardía", producen en el individuo una fuerte incertidumbre sobre lo que debe ser o cómo debe actuar, puesto que se enfrenta a un mundo en constante proceso de desestructuración, lo que ha traído consigo diversas transformaciones en la identidad.

Así pues, en las sociedades contemporáneas, el abanico de posibilidades para la constitución de la identidad es cada vez más amplio, lo que incluye una mayor libertad del individuo en la elección del "modelo" con el cual identificarse. Esto significa que en la formación de la identidad el impacto que ejerce el contexto social inmediato sobre el individuo es menos determinante, puesto que la tradición deja de tener la "verdad" sobre

propio, llevando su compromiso hasta el sacrificio personal de ser necesario. Cada uno de estos niveles "se construye en varios niveles de la práctica, de los cuales cada uno tiene su propia lógica y remite a tipos específicos de relaciones sociales" (Dubet, 1989: 534)

las ideas y prácticas, por lo que son constantemente reexaminadas, quedando la construcción de la identidad más como una responsabilidad individual que social. (Gleizer, 1997)

En este punto inciden la cantidad y tipo de relaciones que establece el individuo con su entorno, que comprende ya no sólo los espacios sociales próximos, sino el contacto que puede tener con otras formaciones culturales a partir del acceso cada vez más amplio a sistemas de información y comunicación de proporciones mundiales. Al aumentar el tipo y cantidad de relaciones que se establecen, se abre también la posibilidad de intercambios culturales y de adoptar universos simbólicos diferentes a los de su comunidad de origen o el medio familiar en el que se desarrolló la socialización primaria.

De esta manera, ahora menos que nunca puede concebirse la identidad solamente como algo dado, o como una esencia que se descubre, ya que también tiene que considerarse como una construcción del actor en la que recupera una diversidad de elementos de su entorno social, en un proceso de negociación interna y externa a través del cual irá asignando diferentes pesos a cada uno de esos elementos. Al concebir la identidad como un "trabajo del actor" (Dubet, 1989), se enfrentan diversos problemas relacionados con su grado de coherencia, ya que dependiendo del contexto y las tensiones entre los diferentes niveles y dimensiones identitarias, puede ser más o menos compleja, debido a los pesos y oposiciones que se otorgue a cada una de sus pertenencias sociales.

Esto ha llevado a diversos análisis sobre "pluralidad de identidades"³ o "identidades plurales"⁴, como si se tratara de varias personalidades dentro de un mismo individuo. En este punto, siguiendo el análisis de Gilberto Giménez, me parece más adecuado hablar de diferentes dimensiones de la identidad que tienen que ser acomodadas por el actor para estructurar una imagen coherente sobre sí mismo, que no siempre será una tarea fácil, particularmente en los casos en que hay conflictos entre las distintas dimensiones.

³ Castells lo explica en los siguientes términos: "para un individuo determinado o un actor colectivo puede haber una pluralidad de identidades. No obstante, tal pluralidad es una fuente de tensión y contradicción tanto en la representación de uno mismo como en la acción social" (Castells, 1999: 28)

⁴ Con el concepto de "identidad plural", Sen se refiere a la pertenencia de un mismo actor a diferentes comunidades o grupos sociales con los que puede identificarse simultáneamente (Sen, 2001).

Cuando hablamos de las diferentes dimensiones identitarias⁵ aludimos también, en cierta forma, a los diferentes roles que juega simultáneamente un actor, ya que hay una relación entre ambos conceptos, por lo que es preciso distinguir entre rol y dimensión identitaria: un rol puede convertirse en una identidad dependiendo de la importancia que le otorgue el propio actor (por ejemplo ser madre, maestra, etc.), pero la diferencia básica estriba en que los roles se definen por un conjunto de normas estructuradas por instituciones y organizaciones de la sociedad, mientras que las dimensiones identitarias son fuentes de sentido para el actor y son construidas por él mismo a partir de un proceso de individualización, o "en términos sencillos, las identidades organizan el sentido, mientras que los roles organizan las funciones" (Castells, 1999: 29).

Precisamente a partir de estos roles que juega el actor, pueden constituirse sus dimensiones identitarias: por ejemplo, un trabajador puede estar afiliado a un sindicato por ser un requisito de su centro de trabajo, e inclusive realizar actividades obligatorias en cumplimiento de ese rol sindicalista que le ha sido asignado independientemente de su voluntad, mientras que otro trabajador en el mismo centro, ha construido una identidad sindicalista y participa activamente en la defensa de sus derechos laborales, otorgando a los objetivos de su acción un valor simbólico con el que se siente identificado, o sea, un sentido. Esto quiere decir que un rol puede convertirse en una dimensión identitaria, pero no necesariamente es así, y será el propio actor quien definirá el peso que otorgue a cada caso.

Por ello, el contenido de la identidad no es fijo ni definitivo, aunque podemos hablar de ciertos elementos y principios fuertemente arraigados en el actor, y que en determinado momento podría estar poco dispuesto a negociar⁶, mientras que hay otros aspectos que tienen una mayor movilidad, e inclusive podrían someterse al juego de "oportunidades -

⁵ Identidades múltiples o plurales en el análisis de algunos autores.

⁶ Castells habla de una "identidad primaria" que se constituye en una especie de núcleo central alrededor del cual se constituyen las demás identidades, que se sostiene a lo largo del tiempo y el espacio. (Recordemos que él habla de "pluralidad de identidades", como ya se mencionó anteriormente). Al respecto, véase (Castells, 1999)

gratificaciones" o "restricciones - frustraciones" (Melucci, 1999) en el que está inmerso desde su posición en un sistema de relaciones sociales dado.

De esta manera, dado que en el transcurso de su vida el individuo entra en contacto, en formas diversas, con diferentes grupos sociales y formaciones culturales, entra también en un proceso de "negociación interna", generalmente preconsciente, en el que se irán definiendo y conformando sentidos de pertenencia a los diferentes grupos sociales con los que establece lazos de variable intensidad.

A partir de esos procesos, a los que he llamado de negociación interna, se va conformando un sistema personal de adhesiones y preferencias, que dará forma y contenido a la identidad, procesos en los que intervienen dos elementos básicos: el "determinismo" que conlleva pertenecer a una familia, comunidad o grupo social, en el que se ha nacido o que las contingencias de la vida lo ha colocado; y la libertad de elección del individuo para fijar su propio sistema de preferencias y definir de manera personal sus pertenencias sociales.

Así pues, la identidad se constituye a partir de una combinación de herencia, circunstancias y elecciones que cada uno va construyendo a lo largo de la vida, recordando que, así como la identidad heredada puede ser reconstruida o rechazada en algún momento de la trayectoria vital, también la conformación de una identidad no se acepta de una vez y para siempre, sino que puede haber cambios y ajustes, no sólo en los contenidos simbólico culturales que asuman, sino también en la importancia que el actor asigna a cada dimensión.

Sobre este último punto es necesario hacer una precisión: si bien hemos sostenido que la formación de la identidad combina las identidades asignadas por nacimiento o circunstancias vitales con la opción de elegir la propia identidad, esto sólo puede ocurrir dentro de ciertos límites, puesto que la identidad no es solamente una decisión personal o arbitraria del actor en un proceso de autorreconocimiento, sino que también tiene que existir cierta coherencia con la forma en que los otros lo perciben e identifican, ya sea

porque reconocen su pertenencia al grupo social, por compartir ciertos atributos identificadores y estereotipos o por herencia.

Los contenidos que puede tener cada uno de esos procesos pueden ser complementarios, cuando básicamente hay compatibilidad entre los contenidos simbólico culturales que el individuo recibe de los diferentes espacios de socialización, o bien contradictorios, cuando entran en conflicto los contenidos de unos y otros. En el primer caso, el individuo puede "acomodar" con más o menos facilidad los diferentes elementos que recibe de su contexto, mediato o inmediato, y el proceso de selección de contenidos se dirige fundamentalmente a definir los "pesos" simbólicos que se dan a cada elemento. Por el contrario, en el segundo caso la formación de la identidad entra en un proceso conflictivo en el que tendrá que definirse por elección, convicción o compromiso, la incorporación de unos u otros elementos, ya que la selección de unos puede significar la exclusión de otros.

Para el análisis del grado de compatibilidad de las diferentes dimensiones identitarias, Amartya Sen (Sen, 2001) desarrolla los conceptos de "identidades rivales" e "identidades no rivales". En el primer caso, las identidades rivales se refieren a la pertenencia de un actor a grupos diferentes pero que ambos están en la misma dimensión identitaria o categoría social, por lo que la elección de una u otra representa un conflicto que no siempre puede ser del todo resuelto por el actor.

En las "identidades rivales" el conflicto principal está en cómo distinguir claramente quienes somos "nosotros" y diferenciarlos sin problema de "los otros", especialmente en situaciones extremas en las que el individuo tiene que elegir entre uno u otro grupo social, ya que aceptar una implica rechazar la otra, así como sus diferentes niveles de lealtades por la existencia de una oposición de intereses en los diferentes grupos sociales de pertenencia. Sin llegar a estos casos extremos, el actor puede desarrollar mecanismos que le permitan acomodar simbólicamente esa doble pertenencia, sin menoscabo de una u otra.

Por el contrario, las diversas dimensiones identitarias a las que Sen denomina "identidades no rivales", se constituyen a partir de la pertenencia del actor a grupos de diferentes categorías, por lo que pueden ser combinadas por él sin que la elección de una entre en conflicto directo con la pertenencia a otro grupo social. Tal es el caso de una mujer que simultáneamente construye una identidad como mujer, pero también como esposa, madre, profesionista, militante de un partido político, mexiquense y mexicana.

Por último, haremos algunos comentarios sobre identidad y acción social⁷. La relación entre identidad y acción social (o colectiva) tiene que ser vista con cautela, ya que esta acción, por ejemplo dentro de un movimiento social, puede implicar una identidad colectiva, aunque no necesariamente, puesto que ésta depende del grado de involucramiento, participación y compromiso del actor, que puede ser muy variable.

Por otro lado, la constitución de una identidad puede movilizar al actor en el cumplimiento de normas, deberes, acciones tradicionales, rituales, etc., que le son propios a la colectividad, con diferentes niveles de intensidad en cada actor en condiciones de la vida cotidiana, pero que puede ser exaltada o radicalizada cuando esa identidad es amenazada por otros grupos sociales, asumiéndose entonces acciones defensivas.

De esta manera, puede haber dimensiones identitarias que permanezcan latentes o eclipsadas por otras, mientras no exista un detonador externo o interno que les haga ocupar un plano de mayor importancia o peso.

Las identidades socio territoriales constituyen una dimensión identitaria particular, como veremos más adelante.

1.2.3 IDENTIDADES SOCIO TERRITORIALES

⁷Para algunos autores, el estudio de las identidades solo puede ser visto desde la perspectiva de una teoría de la acción social. Al respecto véase particularmente los trabajos de: (Dubet, 1989) y (Melucci, 1999)

Las identidades socio territoriales se construyen a partir de las experiencias personales y las diferentes formas de relacionarse con el territorio: por nacimiento, por elección o por necesidad. Estas circunstancias van marcando características particulares en la construcción de arraigos, esto es, en la forma en que se establecen vínculos ya sean reales o imaginarios con un lugar, lo que puede entenderse metafóricamente como "echar raíces" en él.

El territorio adquiere un valor cultural al ser modificado por la mano del hombre, cuando alguien lo habita, lo trabaja, lucha por él o simplemente lo nombra. Entonces hablamos de un territorio signado, que tiene sobre sí, como un tatuaje, las huellas que el paso del hombre ha marcado en él.

El territorio también es un referente fundamental de las sociedades: todo grupo social tiene su asiento en un territorio, y aún cuando se trate de grupos nómadas, su ruta de tránsito va tocando y modificando de alguna manera los diferentes territorios por los que pasa⁸. En el territorio encontramos los diferentes objetos que simbolizan la cultura de los que ahí habitan, han habitado, o han dejado huellas de su paso: viviendas, monumentos, caminos, acueductos, plazas, puentes, y un larguísimo "etcétera". Por eso decimos que el territorio también es memoria: en él se condensa el tiempo de la historia, lo que le ha dado una configuración particular.

Es también en un territorio donde transcurre la vida de las sociedades, se distribuyen las instituciones y se desarrollan prácticas culturales, asignándose lugares para la realización de actividades de los más diversos tipos: desde centros de trabajo y producción, hasta realización de fiestas o ritos. Cada parte del territorio está cargada de un valor simbólico, que se ha ido construyendo histórica y socialmente, lo que lo reviste de una significatividad particular para quienes han establecido lazos culturales con él, mezclándose utilitarismo con emotividad.

⁸ Y esto ocurre no solamente con las sociedades humanas: también en diferentes especies de animales se desarrollan prácticas que buscan una apropiación particular del territorio, al que van "marcando" de diversas maneras.

Así, tiempo y espacio son indisociables de la existencia humana; ambos constituyen las coordenadas indispensables del devenir histórico, y son aprehendidos culturalmente en formas diversas. La forma en que los actores se apropian subjetivamente del territorio adquiere también diferentes formas, hasta llegar a convertirse en una dimensión de la identidad que permite construir una relación de apego al territorio que diferencia a propios de extraños.

La identidad socio territorial parte de una construcción cultural del territorio y la forma en que esta construcción es interiorizada para constituirse en un sentido de pertenencia en dos sentidos: por un lado, se establece un lazo por el cual el territorio "nos pertenece" simbólicamente, ya que el lugar se convierte en "nuestra casa", la que nos da protección y abrigo y nos brinda un marco general de seguridades, y simultáneamente, "pertenece" a él, o sea, somos parte de él porque precisamente se reconoce que es ese "nosotros" colectivo el que da vida al territorio.

El desarrollo del sentimiento de pertenecer a una colectividad tiene como premisa fundamental la interiorización del universo simbólico cultural de la población que habita en ese territorio, sin embargo, los entornos territoriales no producen por sí mismos un modelo específico de conducta que lleve a una identidad distintiva. Por ello este tipo de identidades combinan diferentes fuentes de significado y reconocimiento social que permiten interpretaciones alternativas.

Dentro de un mismo territorio, y especialmente en contextos urbanos, conviven los más diversos grupos sociales, conformados en diferentes espacios y campos sociales, donde confluyen estilos de vida, patrones y prácticas culturales así como esquemas de percepción del mundo diferentes, o sea, difícilmente podemos pensar en una cultura homogénea. Entonces ¿qué es lo que permite que grupos sociales que ocupan diferentes posiciones sociales y configuraciones culturales, puedan apropiarse en forma más o menos similar del mismo espacio territorial? ¿Qué es lo que, en un momento dado, pueden tener en común dos habitantes de un poblado particular que social y culturalmente pueden estar totalmente distanciados? ¿Qué es lo que hace posible que una

misma ciudad pueda ser percibida como propia tanto por un próspero empresario como por un indigente?

Una de las posibles respuestas está en la construcción cultural de lo que Benedict Anderson llamó "comunidades imaginadas"⁹, que permiten pensar en una masa homogénea, en un "todos" no individualizado que comparten ciertos rasgos comunes. En este tipo de comunidades, ante la imposibilidad material de que se conozcan unos a otros, se "imagina" a todos como iguales en cierto sentido, a pesar de las diferencias individuales que puedan tener en otros puntos. Para el caso de las identidades socio territoriales, lo que los hace iguales entre sí y diferentes a los otros, es precisamente su relación cultural con el territorio del cual se han apropiado simbólicamente¹⁰.

Pero no es solamente la apropiación del territorio como comunidad imaginada la que permite la construcción de identidades socio territoriales: también tienen un lugar fundamental las formas en que se vive el espacio, lo que incluye sentirse parte de la colectividad y asumir un papel social dentro de ella.

Otro elemento fundamental en el desarrollo del sentido de pertenencia a una comunidad socio territorial lo constituye el "compartir el complejo simbólico cultural que funge como emblema de la misma" (Giménez, 2000: 30), lo que implica sentirse y actuar como parte de la colectividad, con sus valores, costumbres, relaciones y solidaridades

⁹ Anderson, en su conocida obra "Comunidades imaginadas", desarrolla este concepto específicamente para el análisis de la constitución de la "nación". Sin embargo, me parece que puede ser aplicado también para explicar la formación de otros tipos de identidades socio territoriales (Anderson, 1997)

¹⁰ Aquí cabe introducir una aclaración entre las diferentes formas en que puede ser percibido el territorio a partir de la posición espacio - temporal del actor, y que va desde el punto más cercano a su experiencia cotidiana hasta el más lejano, en una suerte de "territorios apilados", desde el análisis que hace Giménez de la construcción cultural del territorio:

- Los territorios próximos o identitarios son aquellos que pueden ser percibidos subjetivamente por el actor desde sus vivencias. Corresponden a los lugares donde desarrolla sus actividades y construye redes de relaciones sociales, los que conoce directamente y que por tanto puede establecer lazos, en diversos sentidos, desde su vida cotidiana. En este nivel se encuentra, por ejemplo, el barrio, pueblo, ciudad y pequeña provincia.

- Los territorios más vastos, por el contrario, son aquellos que se encuentran más lejanos a sus vivencias inmediatas, y que sólo pueden ser percibidos como "comunidades imaginadas", ante la imposibilidad de recorrerlos y establecer con ellos lazos cotidianos directos. En este nivel está el Estado- nación, los conjuntos supranacionales o los territorios de la globalización (Giménez, 2000).

características, haciendo uso de los espacios comunes siguiendo una serie de esquemas y normas, generalmente no escritas ni oficializadas, pero que forman parte del conocimiento de sentido común, del *habitus* propio de los pobladores habituales de ese lugar. Aquí se incluyen las formas de conducirse en los espacios públicos, la participación en actividades colectivas, así como el reconocimiento y apropiación, con diferentes grados y matices, de los símbolos territoriales (geosímbolos) y culturales emblemáticos¹¹.

Así pues, la identidad socio territorial se construye a partir de un sentido de pertenencia a una colectividad que se distingue de otras por habitar en un espacio y tiempo determinado, a partir de lo cual se asumen como propios ciertos símbolos emblemáticos distintivos. En todos los casos, la percepción y elaboración de representaciones acerca del propio entorno constituye una dimensión esencial en su formación. La topofilia o apego afectivo al lugar es uno de sus elementos constitutivos, pero no basta para crear una identidad, ya que como hemos dicho, es necesario también que se desarrolle ese sentido de adhesión al complejo simbólico cultural que incluye la percepción de ocupar una posición en esa dimensión espacio temporal, o sea, sentirse miembro de esa colectividad y participar, pasiva o activamente, como parte de ella, hacia la cual se experimentan sentimientos de lealtad.

Para la conformación de identidades socio territorial es necesario que se reconozcan límites y diferencias de esa zona con relación a otras, ya sean reales o imaginarias, en las que se incluye la construcción social de estereotipos sobre lo que es ese lugar y lo que lo distingue de otros. En este tipo de "comunidades imaginadas" se conjugan elementos diversos, que pueden ir desde la adopción de símbolos geográficos o arquitectónicos, rituales, costumbres, etc., y que no necesariamente son percibidos con el mismo significado por todos los habitantes del lugar ni por los "extraños".

¹¹ Desde el interaccionismo simbólico, Goffman analiza diferentes prácticas y rutinas que son interiorizadas por los habitantes de un territorio y que rigen culturalmente las formas de conducirse en los espacios públicos, a partir de acuerdos, en muchos casos informales y casi inconscientes, pero que son de aplicación generalizada y casi obligatoria para el funcionamiento de esa colectividad, adoptando formas particulares en cada unidad espacio temporal. (Goffman, 1979)

Dentro de estos estereotipos, vistos como representaciones simbólicas culturales compartidas por diferentes núcleos sociales, esto es, tanto los "propios" como los "extraños", encontramos dos posibles sentidos:

- Positivo, cuando las representaciones sociales construidas alrededor de esa unidad socio territorial son bien valoradas, y por tanto adquieren un sentido atractivo para sus habitantes, que pueden construir, a partir de estas representaciones, una identidad gratificante, fuente de orgullo para sus portadores.
- Negativa, cuando las representaciones sobre el lugar son desfavorables y por tanto hay una desvalorización de la unidad socio territorial que lleva a identidades estigmatizadas (Bassand, 1990).

En las sociedades actuales se observa un flujo continuo de población de un lugar a otro, lo que ha cambiado la fisonomía de las poblaciones, en las que podemos encontrar dos tipos generales de grupos sociales: los colectivos más o menos estables y durables, formados por individuos que han desarrollado un vínculo con el lugar y ocupan una posición social que puede ser heredada o mantenida a través del tiempo: colectividades que pueden considerarse como resultado de prácticas sedentarias de varias generaciones, o bien que han desarrollado diversos mecanismos de arraigo en el lugar donde habitan.

Junto con ellos, encontramos actores, solos o agrupados, que viven como extranjeros en su residencia, y que han desarrollado identidades que fluctúan entre territorios próximos y lejanos, "entre el ser de aquí y ser de allá, o más correctamente, entre el ser de aquí, ser de allá y ser de aquí y de allá a la vez" (Tarrus, 2001: 104). Esta forma de ser de aquí y de allá a la vez produce originales construcciones identitarias socio territoriales en las que el reconocimiento del "otro" no necesariamente coincide con los habitantes de territorios fuera de las fronteras políticamente construidas por las sociedades locales, creándose al interior de la misma población construcciones simbólicas culturales que discriminan entre los autóctonos y los migrantes-extranjeros.

La construcción-reconstrucción de identidades socio territoriales entre migrantes es mucho más compleja de lo que puede parecer teóricamente. En muchos casos, el migrante lleva consigo una identidad heredada de la que no puede, ni quiere en muchos casos, deshacerse, para rehacerla con los nuevos referentes del territorio en el que habita. Así aparecen, particularmente en las grandes ciudades cosmopolitas, los "guetos", "barrios extranjeros" y "minorías étnicas", donde se desarrollan identidades defensivas frente a la hostilidad, real o percibida, de los nativos, y ante la imposibilidad o negativa de integrarse culturalmente a la cultura dominante en esa unidad socio territorial¹².

Pero no todos los casos los migrantes desarrollan estrategias defensivas. En muchos casos los migrantes se integran a la nueva colectividad socio territorial y construyen nuevas identidades a través de las vivencias, relaciones y recuerdos al paso de la vida en un lugar, lo que permite establecer y cambiar arraigos y desarraigos. La forma subjetiva en que el individuo interioriza el conjunto de sus vivencias y expectativas, constituye la materia desde la cual se forman sus lazos identitarios con el territorio, al que ha dotado subjetivamente de una carga simbólica y afectiva que le permite establecer un lazo de pertenencia con ese lugar, a través del cual se identifica como parte de la comunidad de ese sitio, a la vez que siente que ese lugar le pertenece simbólicamente como propio, como su casa.

El papel de la historia y tradición del lugar puede ser muy diverso. Si bien el pasado en una comunidad puede tener un peso fundamental en la formación de identidades entre los nativos de varias generaciones¹³, su ausencia para los migrantes no es un elemento que impida crear un lazo profundo con el lugar a partir de sus vivencias personales y sociales, en las luchas por el espacio y los esfuerzos o satisfacciones producto de su estancia en el lugar, donde pueden condensarse sueños, frustraciones o expectativas.

¹² Sobre este tema se han realizado una gran cantidad de investigaciones recientemente. Particularmente véanse: (Chalmers, 1994), (Tarrus, 2001) y (Castells, 1999).

¹³ Bassand les llama "identidades históricas y patrimoniales" a aquellas formadas a partir de eventos históricos que revisten una importancia particular para la colectividad y/o en el patrimonio sociocultural, socioeconómico y natural del lugar (Bassand, 1990: 103).

El futuro en la comunidad tiene también un papel importante en la formación de identidades socio territoriales. Los proyectos de vida en el lugar, la atracción que ejerce por encima de otros lugares en el caso de migrantes, así como la satisfacción de necesidades vitales, familiares, económicas, políticas, culturales o de cualquier otra índole, son elementos que estructuran formas subjetivas particulares a partir de las cuales se construye el sentido identitario. A este tipo de construcciones, Bassand les llama "identidad proyectiva" (Bassand, 1990: 103).

En las sociedades contemporáneas, particularmente en contextos urbanos, la construcción de identidades a partir de un referente territorial inmediato (nivel del territorio próximo) es muy compleja y dinámica, precisamente debido a los cambios poblacionales, económicos y sociales en que nuestras sociedades están insertas, donde los orígenes históricos y tradiciones pierden importancia frente al atractivo de la modernización. Por ello, en la investigación de estas identidades adquiere una mayor relevancia la forma en que los habitantes del lugar han interiorizado y reconstruido subjetivamente su experiencia en la zona, así como los sentidos que otorgan a su pertenencia y arraigo en ella, sobre los orígenes históricos del lugar. Así, el grado de involucramiento de los habitantes de una unidad socio territorial puede ser diverso¹⁴.

También participan en la conformación de identidades socio territoriales, diferentes actores que, por su posición estratégica, promueven en forma deliberada o involuntaria, la confección y difusión de una imagen real o ficticia de la unidad socio territorial a partir de la cual puede o no construirse un sentido particular a las identidades así producidas. Aquí ocupa un lugar importante el papel del Estado (aunque de ninguna manera es el único, como analizaremos más adelante), a través de sus más diversos órganos y niveles

¹⁴ Al respecto, Michel Bassand, a partir de sus investigaciones en diferentes regiones de Suiza, elabora una tipología sobre cinco tipos de identidades que pueden concurrir en un lugar determinado:

- a) Los apáticos y resignados, caracterizados por tener dificultades para adaptarse socialmente y convivir en la región, sin un proyecto definido de futuro en la zona.
- b) Los emigrantes potenciales, no identificados o con una baja identificación con el lugar donde viven, por lo que prefieren otro.
- c) Los modernizadores, bien integrados social, económica y políticamente, con aspiraciones de liderar el desarrollo del lugar.
- d) Tradicionalistas, con una fuerte identidad histórica, patrimonial y emblemática.

Regionalistas, para los cuales la sobrevivencia de su región es crucial para ellos (Bassand, 1990: 104 a 107)

político-administrativos y de la sociedad civil, en la creación y difusión de símbolos, historias, geosímbolos, festividades, etc., a partir de las cuales se trata de "dotar de identidad" a una población determinada. El ejemplo más claro de esta labor es la construcción histórica e inculcación de una identidad nacional con cierto sentido, pero también en los diferentes niveles de las divisiones político administrativas que componen la nación (estados, municipios, localidades, ciudades, pueblos) se han adoptado diferentes emblemas característicos con los que se espera que los pobladores se identifiquen: escudos, himnos, monumentos, fiestas, tradiciones, etc.

En este punto es necesario abordar la construcción de identidades desde una perspectiva política, partiendo del supuesto de que todas estas construcciones sociales se realizan en un contexto marcado por relaciones de poder. Castells señala que, si bien todas las identidades son construidas, lo esencial para un análisis político de las mismas es descubrir cómo, desde qué, por quien y para qué, y lanza una hipótesis: "quien construye la identidad colectiva y para qué, determina en buena medida su contenido simbólico y su sentido para quienes se identifican con ella o se colocan fuera de ella" (Castells, 1999: 29).

Si analizamos los proyectos de construcción de identidades definidos, orientados e inclusive supervisados desde diferentes instancias del poder político - gubernamental, encontramos una estrecha relación entre el proyecto político que sustente el grupo político que detenta el poder en un espacio y tiempo particular, y los proyectos de producción - formación de identidades sociales que promueve entre la población bajo su gobierno¹⁵.

Así pues, podemos considerar que el contenido simbólico cultural que se dé a un proyecto político gubernamental de construcción de identidades, tiene como objetivo

¹⁵ Véase al respecto mi investigación "El proyecto de formación de la identidad nacional en la escuela primaria.", donde analizo cómo, a partir del relato histórico plasmado en los libros de texto gratuito de la escuela primaria mexicana para la asignatura de Historia, encontramos proyectos de formación de identidad nacional que han ido cambiando su sentido a lo largo del tiempo durante el periodo que va de 1970 a 1994, en estrecha relación con el proyecto político nacional amplio que sostenía el grupo gobernante en el momento de elaborarse las diferentes versiones de los libros de texto. (Quezada, 2000)

legitimar¹⁶, extender y racionalizar la dominación de la clase gobernante que los elabora y difunde, para crear así una hegemonía¹⁷ que le sea favorable¹⁸.

Uno de los espacios privilegiados para la socialización secundaria lo constituyen los procesos de escolarización, en los que se incluye una propuesta para la construcción de identidades. En México, la escuela primaria, a partir de los planes y programas de estudio vigentes, elaborados por el poder ejecutivo federal, tiene la encomienda de presentar a los alumnos los emblemas locales, regionales y nacionales, que incluyen símbolos, relatos históricos y el rescate de tradiciones, a partir de los cuales se espera inculcar en ellos una identidad socio territorial con cierto sentido.

Sin embargo, como hemos analizado teóricamente hasta aquí, la conformación de la identidad es un proceso tan complejo, y se alimenta de tan diversos referentes, que es necesario investigar el éxito que tienen las escuelas en el cumplimiento de este objetivo, pero también y fundamentalmente, los diversos elementos que se involucran y la importancia que el actor le otorga a cada uno de ellos.

1.3 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Tenemos ya un problema de investigación planteado, un objeto de estudio delimitado y una perspectiva teórica desde donde mirarlo inicialmente. Veamos ahora las estrategias de investigación desarrolladas para abordar este objeto de estudio.

Para el desarrollo de la investigación se tomaron como punto de partida dos perspectivas teórico – metodológicas básicas y complementarias: la dialéctica y la hermenéutica. Es

¹⁶ Entendiendo el concepto de legitimidad en el sentido que le da Weber: como la necesidad de todo poder de justificarse y ser aceptado como válido, ya sea de manera íntima, por motivos afectivos, racionales, religiosos o por la expectativa de determinadas consecuencias externas. (Weber, 1987)

¹⁷ Entendida en el sentido amplio que le da Gramsci: dominación más consenso.

¹⁸ A este tipo de identidades, vista desde su forma y origen, Castells le llama "identidad legitimadora" (Castells, 1999: 30)

dialéctica porque parte de una concepción de la realidad caracterizada por el movimiento, lo que significa ver los hechos inscritos en un contexto histórico cambiante, donde se conjugan procesos de cambio y permanencia, en constante interrelación.

El camino dialéctico de conocimiento va de la percepción vivida, al pensamiento abstracto, y de ahí nuevamente a la práctica, en un círculo que va de lo concreto a lo abstracto a lo concreto, en etapas sucesivas. En ese proceso, el punto fundamental no es la verificación de hipótesis, sino la reconstrucción del conocimiento de la realidad, lo que implica reconstruir la totalidad vista como un todo relacionado, lo que supone descubrir los diferentes aspectos que intervienen en este proceso y sus posibles articulaciones.

De la perspectiva hermenéutica se rescata el objetivo fundamental de la investigación: llegar a la comprensión e interpretación del objeto de estudio, que tiene que ver con la forma en que se realiza la apropiación del conocimiento de la realidad. La investigación desde la perspectiva hermenéutica trata de ir más allá de la apariencia de un discurso o de cualquier tipo de comunicación, desentrañando sus significados profundos y las formas en que éstos pueden ser entendidos.

Esto supone entrar en el reconocimiento de lo subjetivo, de lo personal e interno, de los patrones culturales, que siempre son asumidos o vividos de alguna manera, pero que generalmente en la vida cotidiana no se hacen conscientes o reconocidos espontáneamente por los sujetos. En este sentido, la perspectiva relativiza la verdad, lo que implica reconocer que no hay una verdad única e incuestionable, por el contrario, las “verdades” se van construyendo y reconstruyendo social e históricamente, en íntima relación con la multiplicidad de culturas y subculturas que se van desarrollado a través de los tiempos y los lugares.

Siguiendo con esta idea, la perspectiva metodológica parte de reconocer la existencia de una preinterpretación cultural del mundo, lo que significa que se la realidad es percibida a través de los filtros de la cultura, o sea, siempre llega al sujeto “preinterpretada”. Por lo tanto, recuperamos la idea weberiana sobre la imposibilidad de crear un conocimiento

“objetivo” en el sentido de “libre de valoraciones”, puesto que siempre se “ve” a partir de las pautas culturales propias.

Esto tiene implicaciones importantes en el desarrollo de la investigación: por una parte, el investigador no puede hallar el sentido en la construcción del conocimiento, puesto que éste no tiene una existencia objetiva en sí mismo; tiene que crear ese sentido mediante un proceso a través del cual “dota a la realidad de sentido”. Por otra parte, es necesario que el investigador reconozca la preinterpretación del mundo que tienen los sujetos con los que está trabajando a lo largo de la investigación, y por tanto ser consciente de la “doble hermenéutica” que significa la “interpretación de interpretaciones” como resultado del proceso de investigación. Así, la pretensión de esta perspectiva hermenéutica es llegar a una interpretación del mundo en su significatividad, por lo que es necesario partir de una premisa fundamental: el pensamiento humano es simbólico, metafórico, y la captación de la realidad no se realiza de manera inmediata, sino mediata, simbolizada e interpretativa.

El símbolo es portador de sentido, de significado, y es transmitido socialmente de generación en generación. Pero esos significados no pueden ser captados directamente por el pensamiento, ni se pueden encontrar fuera del proceso simbólico en el que se insertan, y tienen un carácter abierto, heterodoxo, indefinido y sin límites precisos, lo que no hay que perder de vista al explorar la subjetividad de los actores. También es fundamental reconocer de antemano la multiplicidad de sentido y construcciones culturales que llegan al actor a través de diversos tipos de comunicaciones, y de ahí la importancia que tiene el estudio del contexto en el trabajo de investigación. El contexto en que se producen los diferentes procesos sociales puede darnos la pauta para descifrar sus significados e interpretarlos en sus distintas dimensiones, de tal manera que el estudio de un hecho, discurso o proceso, sin buscar las interrelaciones que éste tiene con el contexto en el que se producen, puede llevarnos a interpretaciones ininteligibles o erradas.

A partir de estos fundamentos metodológicos, se desarrollaron diversas actividades y fases en la investigación, procurando poner siempre en el centro el objeto de estudio, el

que fue marcando y definiendo las estrategias metodológicas más apropiadas, desde la propia complejidad y diversidad que éste tiene.

1.3.1 LA SELECCIÓN DEL REFERENTE EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Hasta aquí hemos presentado el problema de investigación, el objeto de estudio propuesto y las perspectivas teórica y metodológica iniciales desde donde se planteó abordarlo. Ahora hablaremos de la selección de las instituciones y actores que participaron en la fase de construcción de los materiales empíricos que fundamentan esta investigación.

Desde el planteamiento del problema, se eligió realizar la investigación de campo en escuelas primarias. Después de debatir sobre diversas posibilidades y criterios para la elección de las mismas, se consideraron los tiempos y recursos disponibles para realizar y concluir la investigación, por lo que se decidió seleccionar solamente dos escuelas, y precisamente en el municipio mexiquense de Ecatepec. Y ¿por qué ahí? Bueno, hay varias razones que explican esta elección: porque es un lugar con un alto índice de inmigrantes, lo que ha cambiado profundamente la fisonomía del espacio con las consecuentes repercusiones que ambas cosas, migración y transformación territorial en periodos muy cortos, pueden tener en la construcción y reconstrucción de identidades socioterritoriales, particularmente en las locales. Desde esta perspectiva, Ecatepec se presentó como una opción muy rica para la investigación de este tipo de procesos.

La segunda razón, menos académica pero más práctica, es que en este lugar había pasado ya cerca de siete años trabajando con profesores, como docente e investigadora en la Maestría en Ciencias de la Educación que se imparte en el ISCEEM. Este contacto con profesores locales fue lo que despertó mi interés por profundizar en las formas que tienen para relacionarse con el territorio, en el que en muchos casos no nacieron, pero han convertido en “su casa”, y a partir de esta relación, que puede o no ser identitaria, investigar el tipo de prácticas que llevan a cabo en las escuelas donde laboran, directamente con los niños que son sus alumnos.

Una vez decidido que serían escuelas de Ecatepec, y solamente de Ecatepec debido a las limitaciones de tiempo y recursos, quedaba por definir la cantidad y específicamente cuáles escuelas. La decisión de que fueran dos se tomó por dos razones básicamente: no había posibilidad de abarcar un número mayor, por lo que ya hemos dicho, y una sola escuela podría ser una limitante, ya que no habría elementos comparativos que resaltarán las prácticas diferenciadas entre una escuela y el resto de ellas. Con respecto a la selección de las escuelas específicas donde se llevaría a cabo el trabajo de campo, se eligieron aquéllas donde se encontró mayor apertura y disposición entre los profesores, y particularmente en las directoras de ambas escuelas, lo que permitió allanar el camino de acceso y facilitó la tarea, que de por sí es árida en sus inicios.

Ya dentro de las escuelas, quedaba por decidir en cuáles grados, grupos y profesores se realizaría el trabajo de campo. Las elecciones están estrechamente relacionadas con el objeto de estudio, desde los diferentes aspectos que se consideraron inicialmente en el proyecto de investigación, que por cierto, después serían recortados: se seleccionó trabajar con tercer grado, porque es en éste donde se enseña Historia del Estado de México; cuarto grado, porque es donde se profundiza en la Historia Nacional, y sexto grado porque es el último del ciclo, y nos permitiría observar en sus alumnos lo que denominé “los frutos de la escolarización”, o sea, las concepciones y disposiciones labradas a lo largo de su estadía en la escuela primaria.

Los grupos en particular se seleccionaron según criterios circunstanciales: por ejemplo, en una de las escuelas sólo había dos grupos de cada grado, y en ese caso se trabajó con los dos de sexto y de cuarto, pero solamente existía un grupo de tercero, y en él se trabajó. En la otra escuela, en cambio, había tres grupos de cada grado y dos turnos, matutino y vespertino, por lo que, habiendo diversas opciones para escoger, se eligieron solamente aquellos grupos cuyos profesores abrieron espontáneamente sus puertas, e inclusive no fue posible trabajar con todos los “voluntarios”, porque rebasaban en cantidad las expectativas de la investigación. En el caso de los profesores que participaron de manera personal, los criterios de selección fueron muy similares.

1.3.2 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN UTILIZADAS

En este punto voy a referirme exclusivamente a las técnicas de investigación desarrolladas y que aparecen en este informe de investigación, ya que hay otras técnicas a través de las cuales se obtuvo abundante material de campo, pero que no pudieron ser procesadas e incluidas en esta tesis fundamentalmente por falta de tiempo, pero que espero sean trabajadas en investigaciones posteriores.

Cada una de las técnicas utilizadas trata de abordar algún aspecto del objeto de estudio, las identidades socioterritoriales, que debido a su complejidad puede ser estudiado desde una diversidad de enfoques y estrategias.

Básicamente, las técnicas que se trabajaron fueron: entrevistas en profundidad con profesores, entrevistas colectivas a niños y observación de actividades escolares. Cada una de ellas tiene objetivos específicos y permite acercamientos particulares al objeto de estudio. A continuación explico las características generales de ellas, ya que en todos los casos será más adelante, en la presentación de resultados, donde se profundice en los fundamentos y procesos que implicaron la aplicación de cada técnica, así como su contribución a la investigación.

Entrevistas en profundidad con profesores:

Esta técnica se utilizó fundamentalmente para la recopilación de relatos biográficos de profesores, que fueron los materiales básicos para el estudio de la conformación subjetiva de la identidad socioterritorial en los siete profesores que participaron. A partir de esta técnica se exploró sobre las historias migratorias personales y familiares, las diferentes formas y sentidos en los que construyeron, cada uno de ellos, diversos tipos de arraigo territorial, las concepciones subjetivas que han elaborado sobre el territorio próximo, y a partir de todos estos elementos y procesos, las formas particulares en que han conformado su identidad socioterritorial, desde su propia historia personal y familiar, las relaciones simbólicas que han entablado con el territorio y la influencia de los procesos de escolarización que han vivido en esa construcción identitaria.

Dejo hasta aquí la presentación de esta técnica ya que más adelante se dedica un capítulo exclusivo a sus fundamentos, alcances y pertinencia en la investigación de identidades socioterritoriales¹⁹.

Entrevistas colectivas a niños

Esta técnica se utilizó básicamente con los siguientes objetivos:

- Recoger las percepciones y concepciones que los niños de diferentes edades y grados escolares han elaborado sobre su entorno socioterritorial inmediato y lejano: Ecatepec, el estado de México y la nación mexicana.
- Descubrir los niveles de desarrollo de su sentido de pertenencia socioterritorial a la comunidad ecatepeense, mexiquense y mexicana.
- Explorar los sentidos, contenidos e intensidad con los que pueden expresar, a través de diversas manifestaciones y discursos, la formación de identidades socioterritoriales, así como los distintos niveles de elaboración y apropiación que han desarrollado alrededor de ellas.
- Recopilar concepciones y discursos que los niños elaboran alrededor de ciertas expresiones institucionalizadas de la identidad socioterritorial dentro del espacio escolar o fuera de él, particularmente la participación en ceremonias cívicas, así como los significados que construyen alrededor de los símbolos y emblemas instituidos.
- Recoger las explicaciones y opiniones que los niños elaboran alrededor de las ceremonias cívicas escolares sobre sus propias prácticas y las de sus compañeros y maestros, vistas éstas como una forma de expresar identidades socioterritoriales.

El procedimiento seguido para la aplicación de esta técnica fue elegir al azar a seis niños de cada uno de los grupos donde se realizó la investigación, y pedirles que “platicaran”

¹⁹ Ver más adelante, capítulo 3 “Los relatos biográficos en la investigación de identidades socioterritoriales: consideraciones metodológicas”.

conmigo sobre los temas previamente seleccionados con base en los objetivos de investigación antes señalados.

En este caso también será más adelante, en la presentación de resultados, donde se profundice sobre los alcances y aportaciones de la técnica para el desarrollo de la investigación²⁰.

Observación de actividades escolares:

A diferencia de las dos técnicas anteriores, que recogen básicamente las concepciones, percepciones, recuerdos, opiniones o cualquier otro tipo de discurso, pero siempre desde la subjetividad y centralidad del actor que las elabora y expresa, lo que constituye precisamente el objetivo de esas técnicas, en el caso de la observación es la mirada del investigador la que recoge y selecciona lo que le parece relevante en hechos o prácticas que en este caso observa desde una postura no participante, o sea, tratando deliberadamente de no inmiscuirse en ellas ni afectar su desarrollo.

Este punto es el que constituye el mayor reto en la utilización de esta técnica, ya que ¿cómo hacerse invisible a los otros, cuando se está presente como investigador? ¿Cómo no alterar el desarrollo de ciertas actividades escolares ante la presencia de una extraña? Para tratar de suavizar los efectos no deseados de mi presencia como observadora, utilicé diversas estrategias, según las circunstancias de cada momento en particular:

- Informar desde el inicio sobre mis propósitos dentro de la escuela, solicitando respetuosamente la colaboración. En los casos en que no hubo una abierta respuesta favorable, preferí no forzar la situación y esperar prudentemente algún cambio de actitud.
- Asistir a las escuelas y observar diversas actividades escolares por un periodo más o menos prolongado, tratando de que tanto los profesores como los niños se acostumbraran a mi presencia, al convertirse casi en algo cotidiano, y no totalmente extraño como fue al inicio.

²⁰ Véase capítulo 9 “Los actores y el sentido de su acción: los niños” para mayores detalles sobre la técnica y su aplicación.

- Mantenerme siempre al margen en el desarrollo de las actividades escolares, desde una postura respetuosa de atenta escucha y observación, pero absolutamente no participante.
- Abstenerme deliberadamente de externar opiniones, evaluaciones o sugerencias personales que pudieran alterar la marcha de los procesos o provocar animadversión o rechazo en aquéllos a quienes estaba observando.

Con estas estrategias traté de paliar los efectos que causaba la intromisión de mi presencia en las actividades escolares, sin embargo no puedo afirmar que haya logrado totalmente desaparecerlos.

A través de esta técnica se obtuvo material empírico sobre diversas actividades escolares. Algunas fueron utilizadas directamente en el desarrollo de la investigación, básicamente lo referente a la observación de las ceremonias cívicas en ambas escuelas. Otras de las observaciones obtenidas se encuentran archivadas y en espera de continuar más adelante con su recuperación en nuevas investigaciones. Por último, hay un tercer tipo de observaciones que no tenían como objetivo directo su utilización directa en la investigación, pero que fueron de gran utilidad para sumergirme en la dinámica escolar cotidiana, tratando de descifrar los códigos, contenidos y tipos de relaciones e interacciones que se entablan entre los diversos actores escolares, en diferentes espacios y momentos.

En lo que concierne a la observación de las ceremonias cívicas, admito que fue el espacio donde pude desarrollar la investigación con mayor facilidad y apertura, ya que es frecuente que asistan a estas actividades padres de familia, e incluso que las graben, como yo lo hice, por lo que mi presencia se confundía con la de otros visitantes y los niños se comportaban libremente según acostumbran: algunos en forma disciplinada y respetuosa, y otros en medio del desorden y desinterés que les resulta habitual, sin que yo notara que mi presencia, o la de mi cámara, les intimidara u obligara a cambiar sus actitudes.

Los objetivos previstos para la recopilación de materiales empíricos a través de la observación de actividades escolares, y que son recuperados en esta investigación, son los siguientes:

- Identificar prácticas particulares en la realización de las ceremonias cívicas.
- Descubrir las actividades específicas que desarrollan en estas ceremonias tanto maestros como alumnos.
- Observar cuidadosamente las actitudes de los niños frente a la realización de ceremonias cívicas.
- Identificar los roles que juegan cada uno de los participantes, y la forma en que a partir de ellos se conforma una organización particular y específica en las escuelas, que después será confrontada con los discursos que los actores expresan sobre su propia acción.
- Recoger los discursos y otro tipo de comunicaciones expresados por maestros y alumnos durante la realización de las ceremonias.

Por último quiero agregar que para la selección de esta técnica y los objetivos que se le asignaron, se consideró a las ceremonias cívicas escolares como un espacio específico de formación de identidades socioterritoriales, que tiene ciertas características y contenidos instituidos, pero se alimenta y reconstruye desde expresiones personales de las identidades socioterritoriales subjetivamente conformadas y asumidas por cada uno de los actores que participan en ellas.

1.3.3 FACILIDADES Y ESCOLLOS EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

A lo largo de este capítulo se han presentado dos fases sustantivas en la construcción del objeto de estudio: el diseño de la investigación, recortado y actualizado *a posteriori* para hacerlo corresponder con los resultados obtenidos. Sin embargo, no se piense que el proceso de investigación fue tan fluido y coherente como aquí se presenta: una vez concluido y a la distancia puede parecer fácil. No fue así. Para empezar, el proyecto inicial de investigación contemplaba otros aspectos adicionales que no están incluidos en este capítulo, ya que aquí solamente se reseñan aquellos que lograron consolidarse, pero

hay muchos otros puntos, inquietudes y materiales que por una u otra razón han quedado fuera de este informe de investigación. Voy a referirme a dos de los aspectos que no fue posible desarrollar por falta fundamentalmente de tiempo, lo cual lamento enormemente porque me parece que pueden redondear y ampliar la comprensión del objeto de estudio, pero que quedan ahí como materiales empíricos para futuras investigaciones:

Las clases de historia nacional y estatal

Estas clases son espacios curriculares que desde el diseño de la investigación me parecieron relevantes para el estudio de los procesos de formación de identidades socioterritoriales en la escuela, especialmente porque a través de ellas se transmite, de manera explícita e implícita, diferentes discursos y contenidos sobre los sentidos de pertenencia a ciertas comunidades, particularmente, aunque no exclusivamente, a la nacional y estatal. Es también a través del estudio de la historia que pueden reconocerse como válidos ciertos orígenes ancestrales compartidos con los demás miembros de la comunidad socioterritorial; y es también en estas clases donde se trata de conformar culturalmente la idea de un “nosotros” simbólico, en oposición con los “otros”, extranjeros o ajenos, que no comparten nuestra misma pertenencia, y por lo tanto identidad, y a los que se asocian diversos significados como aliados, neutrales o enemigos, lo que contribuye a reforzar el sentido identitario desde la pertenencia.

Es en estas asignaturas también, dado el carácter casi privado e íntimo que se desarrolla al interior del salón de clases entre profesor y alumnos, donde pueden manifestarse abiertamente, o bien filtrarse de manera subrepticia, ciertas concepciones y disposiciones en las que se expresan los contenidos y sentidos de las identidades socioterritoriales subjetivos desde posiciones muy particulares, a partir de los cuales pueden reforzarse, ignorarse o contradecirse las narrativas históricas “oficiales” plasmadas en programas de estudio, y especialmente en los libros de texto.

Sin embargo, a pesar de haber realizado observaciones de clases en diferentes grupos escolares, con lo que se reunió una buena cantidad de materiales empíricos, no fue

posible concluir con esta parte de la investigación, aunque los materiales sirvieron de manera indirecta para enriquecer las elaboraciones que aquí se presentan.

Quedan pues, inquietudes y materiales, en suspenso hasta mejor ocasión.

Representaciones sociales de la identidad socioterritorial

Esta es otra faceta de la investigación que se planteó en el proyecto original, pero que no fue posible desarrollar completamente, ya que incluye una perspectiva teórica y metodológica muy particular y diferente: las representaciones sociales.

El objetivo de esta parte de la investigación era descubrir, particularmente en los niños de sexto grado, las representaciones sociales de su identidad nacional, estatal y local, relacionándolas con los procesos de escolarización que han vivido y que con este grado concluyen en el ciclo de la educación primaria. Para ello se elaboró un cuestionario de tipo evocativo que se aplicó a cuatro grupos y algunos profesores. Y bien, ahí están los materiales en espera de una futura elaboración.

Esto es con relación a los alcances de la investigación planteados en el proyecto inicial, pero que eran tan ambiciosos y abarcaban tantos aspectos, que no fue posible agotarlos en los plazos institucionalmente establecidos.

Con relación a la realización del trabajo de campo de la investigación en las dos escuelas seleccionadas, quiero expresar mi agradecimiento para quienes desinteresadamente participaron en la investigación: esta fue la mejor parte del proceso. Especialmente, y con gran sorpresa de mi parte, recibí la calidez y apertura de muchos niños que primero con desconfianza, después con curiosidad y por último con entusiasmo, aceptaron que los observara, grabara sus actividades, platicaron conmigo y contestaron los cuestionarios que les presenté.

Con los profesores encontré una variedad de respuestas: la mayoría me dedicó su tiempo, paciencia y entusiasmo, pero sobre todo, me abrieron las puertas de sus recuerdos y me

permitieron husmear en muchos rincones de su historia personal e íntima, inclusive en algunos que ellos mismos consideraban olvidados. También compartieron conmigo sus ideas, ilusiones, críticas y proyectos, por lo que creo, tal vez con demasiado optimismo, que logramos establecer en su momento una respetuosa relación entre personas, y no solamente el frío encuentro entre el investigador y su objeto de estudio.

Pero hubo también algunos profesores que se sintieron incómodos con mi presencia, sobre todo al inicio del trabajo de campo. De hecho, hubo algunos con los que finalmente desistí de aplicar ciertas técnicas de investigación, como la entrevista a profundidad o la observación de clases, después de diversos intentos y estrategias para concertar una cita con ellos. Esto en algún momento llegó a provocar cansancio y desánimo en mí, pero entendí que son los escollos propios de toda investigación de campo, y hay que aprender a lidiar con ellos pacientemente.

Toda esta parte es la que da vida a la investigación y le aporta ciertos alcances y limitaciones, pero a mí personalmente, como investigadora, me aportó una gran riqueza en experiencias e intercambios personales, que no sé si logré plasmar plenamente en este informe de investigación – tesis, pero por supuesto confío en haberlo hecho.

CAPÍTULO 2:

ECATEPEC: LA IRRUPCIÓN DE MIGRANTES EN UN POBLADO ANCESTRAL

En este capítulo me propongo mostrar cómo ha sido tocado y trastocado un municipio mexiquense al integrarse a la zona metropolitana de la ciudad de México, y los efectos que esto ha tenido en la transformación del territorio y la relación que con él establecen sus pobladores.

Ecatepec de Morelos es un lugar con profundas raíces históricas que datan de la época prehispánica, ya que desde entonces estuvo poblado por diferentes tribus indígenas que se establecieron ahí por ser un lugar de paso obligado para dirigirse al centro del Valle de México, entre los lagos de Texcoco y Xaltocan, que siglos después fueron desecados, y cerca de la antigua ciudad sagrada de Teotihuacan.

El nombre de Ecatepec tiene su origen en el vocablo náhuatl que significa "En el cerro del viento". Otros autores lo traducen como "En el cerro consagrado a Ehécatl", ya que este último es el Dios del Viento, una de las advocaciones del Dios creador y civilizador Quetzalcóatl. Y el poblado de Ecatepec está ahí, muy cerca de *Ehecatépec*, el cerro del viento donde aún ahora hay quienes aseguran que, si se pone atención, se puede escuchar el murmullo del viento al subir el cerro.

Este cerro emblemático cambió con los años al nombre cristiano de "Cerro de la Cruz", porque en su punto más alto colocaron una cruz en la que cada día tres de mayo, Día de la Santa Cruz en el santoral católico, se sigue organizando un festejo en el que las familias nativas acuden a comer y compartir sus alimentos con todo aquel que se presente. Sin embargo, algunos de los vecinos de la zona lo siguen reconociendo también como el "cerro de Ehecatépec", o simplemente el "cerro de Ecatepec".



GLIFO DE *EHECATÉPEC*

Fuente: <http://www.ecatepec.gob.mx/html>

2.1 CARACTERÍSTICAS GEOGRÁFICAS DE ECATEPEC

El estado de México está situado en la zona central de la República Mexicana, y por su forma geográfica, aparece en los mapas formando una herradura que envuelve al Distrito Federal a lo largo de su contorno oriente, norte y poniente. Además del Distrito Federal, colinda con los estados de Michoacán, Querétaro, Hidalgo, Tlaxcala, Puebla, Morelos y Guerrero¹.

El territorio mexiquense está dividido geográficamente en ocho regiones en las que se distribuyen sus 124 municipios. La parte oriental del estado, separada de la zona central por el espacio que ocupa el Distrito Federal, corresponde a la denominada región III, en la que se encuentra ubicado Ecatepec de Morelos junto con otros 24 municipios. Según datos municipales², Ecatepec colinda al sur con el Distrito Federal y el municipio

¹ Más adelante se explica el origen histórico de esta conformación geográfica que tiene actualmente el Estado de México.

² Encontré desacuerdos en la información proporcionada en diferentes documentos por el propio municipio. Opté por considerar la que aparece en "Información estadística y geográfica de Ecatepec" en la página electrónica <http://ricardo.merino.com/ecatepec/infoesta.htm> que toma como fuente el "Plan de Desarrollo

mexiquense de Netzahualcóyotl, al norte con los municipios de Jaltenco y Tecámac, al poniente con Coacalco y Tlalnepantla y al Oriente con Texcoco, Acolman y Atenco.

MAPA 1
ESTADO DE MÉXICO - UBICACIÓN DE ECATEPEC



municipal 1997-2000", ya que me pareció más apegada a lo que yo misma observo en el mapa estatal actual.

MAPA 2
ECATEPEC - COLINDANCIAS



La superficie total del municipio es de 155 kilómetros cuadrados, de los cuales aproximadamente el 76% corresponde al área urbana, el 12% se destina a actividades agropecuarias y el 12% restante a extensiones forestales y de reserva ecológica. Orográficamente, el territorio de Ecatepec está atravesado por el conjunto montañoso de la Sierra de Guadalupe en la parte occidental, y junto a la cabecera municipal, San Cristóbal, está el Cerro de la Cruz, al que antiguamente se llamaba "Ehecatépetl" y fue el que le dio nombre al lugar.

En cuanto a su hidrografía, históricamente el lugar donde está asentado Ecatepec está en lo que fue la parte central de la cuenca del valle de México, rodeado de los desaparecidos lagos de Xaltocan y Texcoco. De la desecación de este último, aún subsiste dentro de la jurisdicción municipal un cuerpo de agua denominado "El Caracol", en el que se concentran aguas saladas provenientes del deslave de los suelos salitrosos del antiguo lecho del lago de Texcoco, que hasta hace algún tiempo funcionó como depósito de

evaporación solar utilizado industrialmente por la empresa estatal Sosa Texcoco, y que actualmente está en desuso.

Fuera de este cuerpo de agua, el municipio no cuenta con ríos de aguas permanentes, a excepción del Gran Canal del Desagüe, que proviene del Distrito Federal llevando aguas negras y atraviesa el territorio municipal de sur a noreste. En sus linderos, marcando los límites territoriales municipales con el Distrito Federal y el municipio de Netzahualcóyotl, corre otro río que conduce también aguas residuales, el Río de los Remedios. Además de estos dos ríos permanentes, alimentados por el drenaje de la Ciudad de México, en tiempo de lluvia se forman diversos arroyos, provenientes principalmente de la zona montañosa de la Sierra de Guadalupe. Para el abasto de agua potable a la población, cuenta también con pozos a través de los cuales se explotan los mantos acuíferos subterráneos.

El clima en Ecatepec es templado semiseco, con lluvias en verano. Su temperatura media anual es de alrededor de 13° C, con una máxima de 30°C y una mínima de 7°C en invierno. La flora y fauna del lugar ha sufrido fuertes transformaciones por el crecimiento de la mancha urbana, por lo que se han deforestado importantes áreas, particularmente en las faldas de los cerros, y ha cambiado el uso de gran parte de su suelo, antes dedicado a actividades agropecuarias en las zonas menos salitrosas, y ahora convertido en fraccionamientos y colonias habitacionales, o asiento de industrias de diferente índole. La zona de reserva ecológica que aún se conserva se ubica fundamentalmente en las partes altas de la zona de Guadalupe, donde aún subsiste alguna flora y fauna silvestre.

2.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

a) Los orígenes prehispánicos

En el territorio que actualmente ocupa el municipio de Ecatepec hay poblados que datan de la época prehispánica. Algunos de éstos aún subsisten con diferente fisonomía y se les ha cambiado o aumentado el nombre, mientras que de otros solamente quedan algunos

vestigios arqueológicos que permiten suponer que estuvieron poblados por diferentes grupos étnicos que ya los habían abandonado a la llegada de los españoles.

No está suficientemente documentado el origen de las primeras aldeas que se establecieron en la zona, pero los historiadores locales señalan que posiblemente los primeros asentamientos datan de hace 2000 años, y por estar situado entre los lagos de Xaltocan y de Texcoco, pudo haber sido espacio de paso de migraciones de diferentes grupos étnicos, que una vez establecidos, fueron sometidos o al menos influenciados por las sucesivas culturas dominantes en la zona: toltecas, teotihuacanos, chichimecas, otomíes y finalmente los aztecas³.

En la época de apogeo del imperio azteca, durante los siglos XV y XVI, previo a la llegada de los conquistadores españoles, Ecatepec formó parte del territorio mexica y fue gobernado directamente por miembros de la dinastía de Tenochtitlan, en el periodo que va de 1428 y hasta la llegada de los españoles en 1519 (Gibson, 1977: 28, 41).

b) La re-fundación de los pueblos en el periodo colonial

A la caída de Tenochtitlan, en 1521, Hernán Cortés reconoce la filiación mexicana de Ecatepec como cabecera de gobierno, y siguiendo la costumbre de respetar al linaje derrocado para el gobierno de los poblados conquistados por los españoles, lo entrega en encomienda a la hija de Moctezuma, Leonor, según "la política española de recompensar a los herederos de Montezuma con encomiendas", y en contra de los jefes indígenas de Tlaltelolco y Tenochtitlan que pretendían incluir Ecatepec en los territorios bajo su gobierno. En todo caso, la disputa por Ecatepec fue compleja y prolongada (Gibson, 1977:53, 80).

³ Hay dos obras de historiadores locales contemporáneos que narran la historia de Ecatepec, aunque no siempre coinciden en sus versiones: la "Monografía municipal" editada por el gobierno del estado dentro del "Programa de identidad estatal" escrita por Leonardo Muñoz López, quien ha sido considerado cronista de Ecatepec y es miembro de la "Asociación mexiquense de cronistas municipales, A.C.", y el libro "Ecatepec. Tierra de Vientos", escrito por Enrique García Escamilla y publicado por el gobierno municipal en el año de 1998, dentro también de un programa destinado a fortalecer o crear una identidad cultural mexiquense.

Al parecer, durante la época colonial Ecatepec se mantuvo como cabecera de gobierno, y la encomienda fue heredada por varias generaciones a los descendientes mestizos de Leonor Moctezuma, quienes vendieron algunas partes pero conservaron otras, de tal manera que "los tributos siguieron repartiéndose entre una maraña de encomenderos hasta el fin de periodo colonial" (Gerhard, 2000:233).

Es precisamente en la época colonial cuando se fundan los pueblos asentados en el territorio de Ecatepec, siguiendo la costumbre de los conquistadores de re-fundar los poblados indígenas existentes, a los que dotaban de una iglesia católica que sustituyera los centros religiosos autóctonos y misioneros que evangelizaran a la población, rebautizando el lugar al agregar al topónimo existente el nombre de algún santo, al que se consagraba la iglesia y se convertía en el santo patrono del poblado.

Así, entre 1531 y 1567 se fundan los siete pueblos que hoy tiene el municipio de Ecatepec:

- San Cristóbal Ecatepec, donde se edifica un convento e iglesia dominico muy cerca del cerro de Ehecatépetl, que estaba consagrado por los mexicas al dios del viento Écatl, una de las advocaciones de Quetzalcóatl. Esta población se constituye en la principal de la zona, y actualmente ahí se ubica la cabecera municipal.
- San Pedro Xalostoc, en el lugar conocido en lengua náhuatl como Xalóstoc, que significa "lugar de la cueva arenosa" o "en la cueva de arena"⁴, donde religiosos franciscanos construyeron la iglesia dedicada a San Pedro, de donde toma su nombre la población.
- Santa Clara Coatitla, fundada en una comunidad náhuatl cuyo nombre significa "lugar de serpientes", a la que los religiosos franciscanos consagran al culto de Santa Clara de Asís, que aún se conserva en el pueblo.
- Santa María Chiconautla, fundado en una comunidad de ascendencia otomí cristianizada por frailes agustinos que construyeron el convento e iglesia de Santa María. La segunda parte del nombre al parecer se le asigna posteriormente de la voz náhuatl que significa "lugar de los nueve", sin que quede muy claro para los

⁴ La primera versión corresponde a García (1998:98), la segunda a Muñoz (2001:14)

historiadores locales a qué se refiere ese nueve, si a las poblaciones que rodeaban el lugar, a los cerros o a los ríos que pasaban por ahí. Su iglesia está dedicada a Santiago Apóstol, llamado ahí "Santiago Mataindios"⁵.

- Santo Tomás Chiconautla, en una población de origen nahua que en la época colonial formó parte de la encomienda de Leonor Moctezuma, en cuyo templo se venera también la imagen de Santiago Apóstol, pero conocido ahí como "Santiago Matamoros".
- Santa María Tulpetlac, cuyo nombre en náhuatl significa "donde hacen los petates de tule", donde la tradición cuenta que fue el lugar de la "quinta aparición" de la Virgen de Guadalupe a Juan Diego, en el año de 1531.
- Guadalupe Victoria, cuyo nombre original era Tecpayocan, pero ahora se le conoce solamente como Guadalupe Victoria, nombre dado en honor de la Virgen de Guadalupe, que se adora en el lugar, y por el primer presidente de México.

c) Bajo el abrigo de Morelos

En el año de 1815 se desarrolla en Ecatepec un suceso que marca simbólicamente su historia e incide directamente en su nombre oficial actual. Durante la guerra de independencia, el insurgente José María Morelos es tomado prisionero y trasladado a la ciudad de México. Juzgado por la Inquisición y por un tribunal militar, es condenado a morir fusilado, pero para evitar posibles protestas populares por la ejecución, los realistas deciden trasladarlo a San Cristóbal Ecatepec para dar cumplimiento a la sentencia, donde fue alojado en una casa propiedad del gobierno, conocida como "Casa de los Virreyes". Ahí fue fusilado y posteriormente sepultado en la iglesia de San Cristóbal, de donde años después fueron exhumados sus restos para llevarlos a la Columna de la Independencia.

Este hecho tiene una particular relevancia para el lugar, ya que es considerado como el más significativo de la historia de Ecatepec, y una vez consumada la independencia, en el año de 1877, se otorga al municipio el nombre de "Ecatepec de Morelos", para honrar la figura del héroe independentista. Desde entonces se desarrollan festejos locales en

⁵ Ibid

recuerdo de esta figura nacional, que no nació ni vivió ahí, pero se ha adoptado como el héroe cívico más prominente, y se celebran desfiles cívico-militares cada 30 de septiembre, para recordar su natalicio, y también el 22 de diciembre, para conmemorar su muerte, donde participan los habitantes de Ecatepec.

El paso de Morelos por el lugar también marcó simbólicamente la fisonomía del espacio, y uno de los principales monumentos cívicos es precisamente el lugar donde Morelos fue fusilado, conocido ahora como la "Casa de Morelos", donde se erige en el sitio preciso del fusilamiento una escultura monumental de la figura del héroe que se ha convertido en emblemática de Ecatepec, y junto a la iglesia de San Cristóbal, en el lugar donde inicialmente fue sepultado su cuerpo, se conserva lo que se conoce como la "Tumba de Morelos", aunque sus restos no estén ya ahí.

De esta forma, José María Morelos está ligado a la cultura de Ecatepec al menos en tres formas: como parte del nombre oficial del lugar; como emblema de los principales símbolos territoriales no religiosos, y como ritos cívicos que anualmente se realizan para conmemorar su natalicio y su muerte, con la participación popular.

d) Formación del Estado de México

Después de la consolidación de la independencia nacional, el territorio de la Nueva España se dividió en intendencias, una de las cuales fue la Intendencia de México en la que se basó la constitución en diciembre de 1823 del Estado de México⁶, cuyo territorio se extendía desde la Huasteca hasta el Océano Pacífico, con una extensión territorial aproximadamente cinco veces mayor que la actual y una población superior al millón y medio de habitantes, lo que le daba una importancia económica y demográfica

⁶ El proceso de conformación del estado de México hasta llegar a su forma actual fue particularmente intrincado, en una época en que las pugnas de los diferentes grupos políticos y el afán por establecer una organización política, económica y social para el país que estaba en sus manos, van marcando una gran cantidad de cambios y ajustes en la estructura geopolítica nacional, que se prolongan durante aproximadamente medio siglo. Los datos que aquí se presentan fueron tomados principalmente de (Jarquín, 1995) e (Iracheta, 1999), pero la misma complejidad del periodo no siempre permite corroborar las versiones, por lo que opté por rescatar solamente aquellos datos que fueran relevantes para los objetivos de este estudio.

desproporcionada con relación a otras entidades. Esta fue una de las razones que influyen en la decisión de los diferentes gobiernos que siguieron al triunfo del movimiento independentista para dividir el amplio territorio que en esa época tenía.

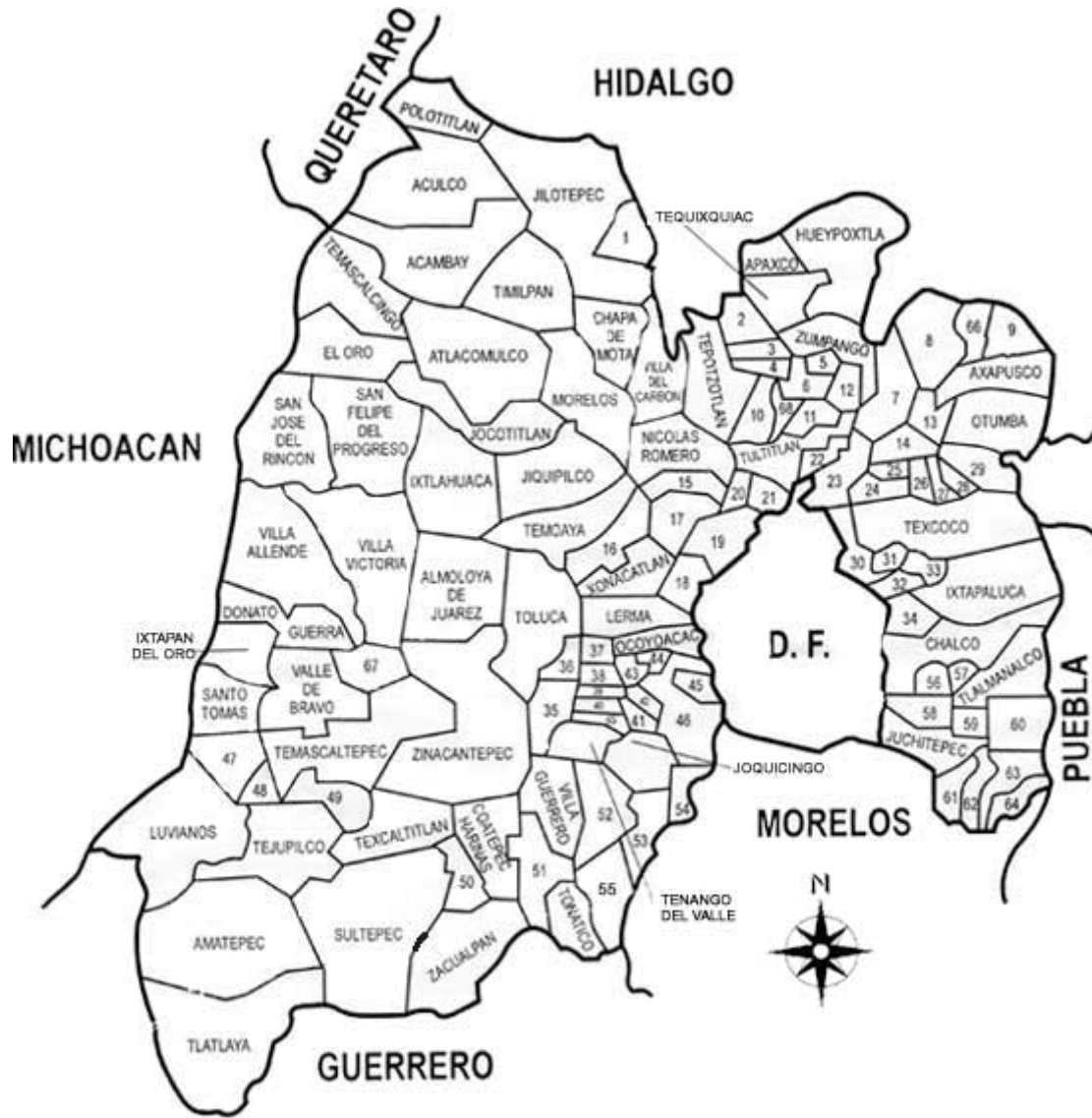
A lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, se transforma la organización político - administrativa nacional, creándose nuevas entidades que dan forma a la república federal. Así, el otrora territorio de la Intendencia de México se desmembra entre 1823 y 1871, dando lugar a los estados de Querétaro, Guerrero, Hidalgo, Morelos y el Distrito Federal. El territorio que queda después de la segregación de estas entidades, forma el Estado de México, conformado así de manera muy heterogénea, coexistiendo condiciones geográficas, naturales y culturales diversas.

Estos procesos subsecuentes de desmembramiento y conformación territorial explican la forma de herradura que actualmente tiene, rodeando al Distrito Federal por todos lados, menos al sur. Esta colindancia marca también las diferencias entre dos zonas claramente marcadas: las regiones cercanas al Distrito Federal, ubicadas en el Valle de México, hacia donde la capital del país ha extendido paulatinamente su zona de influencia, y el Valle de Toluca, lugar donde tienen su asiento los poderes políticos estatales, que en diferentes formas han mantenido una relación de rivalidad política y económica con el Valle de México.

e) La industrialización

Durante el periodo porfirista, el estado de México inicia su incorporación a la economía nacional con la inauguración de la red ferroviaria que comunica a su capital Toluca con la ciudad de México en el año de 1882, y años antes habían entrado en funcionamiento las líneas que conectaban Cuatitlán, Teoloyucan y Naucalpan con la capital nacional. En esta época la economía mexiquense estaba centrada fundamentalmente en la agricultura, siendo la unidad productiva más importante la hacienda.

MAPA 3
ESTADO DE MÉXICO - DIVISIÓN POLÍTICA ACTUAL



- | | | | | |
|------------------|----------------------------|----------------------|----------------------------|------------------------|
| 1. Soyaniquilpan | 14. Acolman | 27. Chiautla | 40. San Antonio la isla | 55. Ixtapan de la Sal |
| 2. Huehuetoca | 15. Isidro Fabela | 28. Papalotla | 41. Texcalyacac | 56. Zumpahuacan |
| 3. Coyotepec | 16. Otzolotepec | 29. Tepetlaoxtoc | 42. Almoloya de Río | 57. Cocotitlan |
| 4. Teoloyucan | 17. Jilotzingo | 30. Nezahualcóyotl | 43. Atizapan | 58. Tenango del Aire |
| 5. Jaltenco | 18. Huixquilucan | 31. Chimalhuacan | 44. Capulhuac | 59. Ayapango |
| 6. Melchor O. | 19. Naucalpan | 32. La Paz | 45. Jalatlaco | 60. Amecameca |
| 7. Tecamac | 20. Atizapan | 33. Chicoloapan | 46. Tianguistenco | 61. Tepetlixpa |
| 8. Temascalapa | 21. Tlalnepantla | 34. Valle de Chalco | 47. Oztoloapan | 62. Ozumba |
| 9. Nopaltepec | 22. Coacalco | 35. Calimaya | 48. Zacazonapan | 63. Atlautla |
| 10. Cuautitlán | 23. Ecatepec | 36. Metepec | 49. San Simón de Gro. | 64. Ecatingo |
| 11. Tultepec | 24. Atenco | 37. San Mateo Atenco | 50. Almoloya de Alquisiras | 65. Rayón |
| 12. Nextlalpan | 25. Tezoyuca | 38. Mexicaltzingo | 51. Ixtapan de la Sal | 66. San M Piramides |
| 13. Teotihuacan | 26. Chiconcuac | 39. Chapultepec | 52. Tenancingo | 67. Amanalco |
| 53. Malinalco | 54. Almoloya de Alquisiras | | | 68. Cuautitlan Izcalli |

Fuente: <http://estadodemexico.gob.mx.html>

En esta época se da también un fuerte impulso a la educación, reestructurando el sistema educativo estatal con la creación y fortalecimiento de escuelas normales y la introducción del modelo positivista en el rebautizado Instituto Científico y Literario de Toluca.

También existían algunas empresas mineras, controladas en su mayoría por extranjeros, así como industrias textiles y de insumos para la construcción diseminadas en varios puntos de la entidad, la producción de cerveza en Toluca, y de papel en Tlalmanalco. Para 1910, al estallar el movimiento revolucionario, el estado tenía 304 industrias registradas y "1,926 talleres de artes y oficios", que en conjunto ofrecían empleo a alrededor de 8,000 trabajadores, en su mayoría con salarios muy bajos (Jarquín, 1995: 114)

Durante el periodo que va de 1910 a 1930, la lucha revolucionaria, seguida de la rebelión cristera, provocaron fuertes crisis en la producción económica del estado. Por un lado los problemas agrarios y la lucha zapatista por el reparto de tierras causó una baja de la producción agrícola, y por otro lado la minería y las industrias asentadas en la entidad enfrentaron el cierre de empresas con los consiguientes problemas de desempleo, lo que obliga al entonces gobernador del estado Filiberto Gómez a promulgar una "Ley de protección a la industria" en el año de 1931, que no produjo grandes resultados en el corto plazo, pero sí muestra la preocupación gubernamental por impulsar el desarrollo económico del estado.

La industrialización tan esperada se observa en toda su fuerza a partir de 1950, particularmente en los municipios próximos al Distrito Federal, que paulatinamente pasan a formar parte de la zona conurbada de la Ciudad de México, lo que cambia radicalmente su fisonomía y formas de vida al llegar miles de migrantes en busca de un trabajo o un lugar para vivir, como ocurrió en Ecatepec.

2.3 DEL PUEBLO A LA CIUDAD: LAS MIGRACIONES EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

a) El desbordamiento de la Ciudad de México

La ciudad de México tuvo un crecimiento acelerado a partir de la segunda mitad del siglo XX, ocasionado por una serie de factores que la convierten en zona de atracción para miles de migrantes que abandonan su lugar de origen buscando un sitio mejor para vivir. Este fenómeno se expresa en la urbanización creciente de la población nacional, causada por los continuos éxodos migratorios del campo a la ciudad, que provocan altas concentraciones de población en ciertas ciudades que llegan a convertirse en megalópolis, desbordándose frecuentemente sobre los territorios vecinos, que así pasan a formar parte de amplias zonas conurbadas.

Stern y Cortés (1980) distinguen tres periodos para el estudio de la migración interna hacia la ciudad de México:

- De 1900 a 1935, que abarca la última parte del porfiriato y la lucha armada revolucionaria, periodo en el que la migración se produce como efecto de la guerra y la huida de campesinos y propietarios agrícolas de las zonas en conflicto. También se incluyen en este periodo los efectos de la crisis de 1929, que provoca un estancamiento de la economía nacional, además de que son repatriados alrededor de 400,000 mexicanos trabajadores en Estados Unidos. En este periodo hay una discreta migración a la ciudad de México.
- De 1936 a 1954, periodo en el que la reforma agraria cardenista frena la migración campesina hacia centros urbanos, pero para el periodo posterior, la industrialización del país, estimulada desde el Estado con su política de sustitución de importaciones, aprovechando las condiciones favorables derivadas de la Segunda Guerra Mundial, da lugar a otra ola migratoria campo - ciudad. En este lapso, la industrialización de la capital ejerce una fuerte atracción sobre campesinos empobrecidos, aún cuando este flujo migratorio no fue tan marcado gracias a la existencia de otros polos de atracción en el país.

- De 1955 a 1970, periodo que se caracteriza por un marcado crecimiento del sector industrial, muy superior al crecimiento del sector agrícola. Esto provoca una crisis de presión sobre la tierra, aunada a un fuerte crecimiento demográfico natural, gracias al mejoramiento de las condiciones de vida, especialmente en aspectos de salud y educación. Esta es la etapa de mayor explosión poblacional de la ciudad de México, provocada tanto por efectos naturales como migratorios, que inicia su desbordamiento hacia zonas del propio Distrito Federal poco pobladas, y hacia los municipios cercanos del estado de México, a los que integra paulatinamente como parte de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM).

En el crecimiento poblacional de la ciudad de México se pueden considerar diferentes momentos en el periodo de 1955 en adelante, produciéndose a partir de 1960 reacomodos al interior del propio Distrito Federal, en el que se observa que algunas delegaciones, las más céntricas, pasan de ser puntos de atracción a expulsoras de población, registrando entre 1960-90 un saldo migratorio negativo, lo que ha provocado el despoblamiento del centro de la ciudad y el cambio de uso de suelo en sus alrededores de habitacional a comercial o de servicios.

En contraparte, las delegaciones periféricas del Distrito Federal, que habían permanecido con amplias zonas semirurales, se convierten en el mismo periodo en zonas de atracción, registrándose un vigoroso nivel de poblamiento. Tan solo se calcula que durante los últimos 30 años las delegaciones centrales (Cuauhtémoc, Benito Juárez y Venustiano Carranza, principalmente) han perdido a más de un millón de habitantes, las delegaciones que están alrededor de ellas ganaron a cerca de 1'700,000, mientras las delegaciones periféricas, otrora rurales o semirurales, incrementaron su población aproximadamente en 1'150,000 habitantes a raíz de movimientos migratorios (Green, 1999).

Con estos datos se trata de mostrar que la tendencia de movimientos migratorios en el Distrito Federal, durante las últimas décadas, ha sido la expulsión de habitantes hacia las delegaciones periféricas, y en mayor medida, hacia los municipios cercanos del estado de México, por lo que se afirma que "en 1995 los municipios conurbados al norte de la

ciudad se consolidaron como el principal polo de atracción de inmigrantes, reconociéndose a Ecatepec como el lugar de establecimiento de la mayoría de los nuevos pobladores", aunque muchos de estos migrantes que salen del D.F., nacieron en otras entidades de la república (Green, 1999:431).

La influencia que ha tenido el desarrollo de la ciudad de México en el estado de México se ilustra claramente al revisar la profunda desigualdad entre el crecimiento de los municipios conurbados y el resto del estado: tomando en cuenta solamente el factor demográfico, encontramos que en 1950 el 32% de la población del estado residía en los municipios que ahora forman parte de la zona metropolitana de la ciudad de México, mientras el 68% de su población total habitaba en otros municipios de la entidad. Para 1990 la cifra es prácticamente inversa: el 71% de los habitantes del estado de México residen en la zona conurbada, y solamente el 29% viven en el resto del estado (Guevara, 1995:22,23).

Con respecto a la relación entre la concentración de población en el Distrito Federal y en los municipios del estado de México que forman parte de la zona metropolitana, los censos de 1970, 1980 y 1990 muestran la siguiente composición:

- En 1970 el 76% de los habitantes de la zona metropolitana de la ciudad de México vivían en el Distrito Federal, mientras el 24% lo hacía en los municipios mexiquenses.
- Para 1980, el 63% vivían en el D.F., mientras el 37% habitaban en algún municipio conurbado.
- En 1990, la proporción se ha acercado: 55% viven en el D.F. y 45% en el área conurbada⁷.

Con estos datos se observa claramente como el crecimiento demográfico estatal posterior a la Segunda Guerra Mundial, está asociado al auge económico de la ciudad de México,

⁷ Hay diferentes criterios para considerar a los municipios que forman parte de la ZMCM: el Observatorio de la Ciudad de México considera a 37 municipios del estado de México y uno del estado de Hidalgo, mientras que un grupo de investigadores urbanos de la UAM Xochimilco y de la UNAM considera que son 57 los municipios que forman parte del área conurbada actualmente. Datos tomados de (Cruz, 2000: 62). Véase también (Greene, 1999:422)

así como a las políticas federales y locales de descentralización que promovieron esos flujos. Particularmente el desarrollo industrial de los municipios conurbados se atribuye, en sus inicios, a la decisión del presidente Adolfo Ruiz Cortines, quien en 1952 expide un decreto presidencial que dispone la descentralización de industrias del Distrito Federal hacia las zonas periféricas, ya que el crecimiento de la ciudad había traspasado las zonas industriales con zonas habitacionales que colindaban ya con industrias peligrosas.

Los municipios mexiquenses limítrofes fueron los que ofrecieron a los industriales de esa época las condiciones más atractivas para establecer ahí sus fábricas, por su cercanía con la ciudad de México que los proveía de mano de obra, infraestructura de comunicaciones y transportes, y la cercanía con un importante mercado y sede del poder político federal.

Junto con la implantación de nuevas industrias en los municipios mexiquenses, llegan miles de nuevos pobladores. Hay dos causas principales de la atracción de población hacia los municipios mexiquenses de la zona conurbada:

- La importante planta industrial que ahí está establecida, que se concentra principalmente en los municipios de Tlalnepantla, Naucalpan, Ecatepec y Cuautitlán Izcalli, donde trabajan dos de cada tres trabajadores de los municipios conurbados, y
- El crecimiento acelerado de grandes zonas habitacionales, atractivas por el bajo precio de las viviendas en relación con el costo del suelo en el Distrito Federal, lo que ha convertido algunas áreas en "ciudades dormitorio" de trabajadores que diariamente se trasladan al D.F. a realizar sus labores, mientras otros consiguen empleo en la zona.

Pero el notable crecimiento del área urbana de las zonas periféricas no ha sido un proceso homogéneo ni constante, ya que hay una amplia gama de condiciones que han marcado ese crecimiento, que van desde la urbanización de terrenos baldíos en el antiguo lecho del lago de Texcoco o en las laderas de los cerros, generalmente en condiciones legales irregulares y sin infraestructura urbana previa; la llegada de migrantes en antiguos pueblos, ó la creación de colonias y fraccionamientos autorizados por las autoridades correspondientes, a los que dotan de servicios urbanos utilizando tierras que antes eran de

cultivo o ganadería, tanto privadas como ejidales, o terrenos municipales o federales. Así las vías de adquisición de estas nuevas viviendas también han sido diversas: compra - venta en condiciones regulares de legalidad, la obtención de créditos blandos en unidades habitacionales con financiamiento público o privado, y la invasión u ocupación de terrenos que posteriormente pueden o no ser regularizados.

b) El explosivo crecimiento de Ecatepec

El crecimiento explosivo de Ecatepec se ubica a partir de la segunda mitad del siglo XX, ya que para 1950 el único municipio mexiquense que se consideraba como parte de la ZMCM era Tlalnepantla, pero en 1960 se reconoce la existencia de cuatro municipios conurbados, puesto que a Tlalnepantla se sumaron Ecatepec, Netzahualcóyotl y Naucalpan⁸.

Como ya se ha mencionado, Ecatepec forma parte de la región III del estado de México, ubicada en la zona oriental, por lo que sus habitantes tienen una mayor cercanía geográfica y facilidades para trasladarse a la ciudad de México, que a la capital estatal, ya que la vía más directa para llegar a Toluca atraviesa de oriente a poniente el territorio del Distrito Federal, aún cuando todos los trámites administrativos gubernamentales tienen que hacerse en la capital estatal. Esta región, en la que se ubican gran parte de los municipios que forman parte de la ZMCM actualmente, ha sido la de mayor tasa de crecimiento poblacional en el periodo que va de 1950 a 1990, seguida por la Región I, que también comprende municipios conurbados:

TABLA 1
ESTADO DE MÉXICO:

⁸ Esta tendencia de crecimiento de la zona metropolitana continuó vertiginosamente, y para 1970 eran ya 11 los municipios conurbados; en 1980 se registran 21. Continúa el crecimiento de la mancha urbana y en 1990 llegan a 27 los municipios conurbados. Para el año 2000 hay discrepancias sobre la cantidad que se incluye en la ZMCM: para algunos especialistas suman 37 municipios, mientras que otros opinan que llegan ya a 57. Datos tomados de Cruz (2000) y Guevara (1995). Ver cita anterior.

POBLACIÓN Y TASAS DE CRECIMIENTO POR REGIÓN

1950 - 1970

REGIÓN	POBLACIÓN			TASAS DE CRECIMIENTO	
	1950	1970	1990	1950-70	1970-90
REGIÓN I	321,548	565,086	1'159,440	2.91	3.63
REGIÓN II	273,145	1'234,761	3'417,409	7.98	5.19
REGIÓN III	186,901	1'148,123	3'853,066	9.67	6.20
REGIÓN IV	79,935	109,633	167,939	1.62	2.14
REGIÓN V	325,815	487,288	722,320	2.07	2.31
REGIÓN VI	126,522	179,592	279,000	1.80	2.21
REGIÓN VII	36,044	51,382	77,015	1.82	2.03
REGIÓN VIII	42,713	57,320	89,606	1.51	2.24
TOTAL DEL ESTADO DE MÉXICO	1'392,623	3'833,185	9'815,795	5.28	4.78

Fuente: (Guevara, 1995: 35)

La contribución que ha tenido Ecatepec al incremento poblacional de la Región III, y en general del estado de México se puede apreciar si se observan las diferentes tasas de crecimiento de los municipios que se ubican en los niveles más altos para estos periodos:

TABLA 2
ESTADO DE MÉXICO
MUNICIPIOS CON TASA DE CRECIMIENTO POBLACIONAL ALTA

1950 - 1970 Y 1970 - 1990⁹

PERIODO 1950 - 1970		PERIODO 1970 - 1990	
MUNICIPIO	TASA DE CRECIMIENTO	MUNICIPIO	TASA DE CRECIMIENTO
ECATEPEC	14.45	CHIMALHUACÁN	13.21
NAUCALPAN	13.84	COACALCO	12.91
TLALNEPANTLA	13.78	ATIZAPÁN DE Z.	10.24
ATIZAPÁN DE Z.	11.94	CHALCO	10.01
LA PAZ	10.93	CHICOLOAPAN	9.79
COACALCO	9.26	TECAMAC	9.22
TULTITLÁN	9.22	ECATEPEC	8.96
IXTAPALUCA	6.43	JALTENCO	8.12
CUAUTITLÁN	5.79	TULTITLÁN	8.00
CHICOLOAPAN	5.20	METEPEC	7.66

Fuente: (Guevara, 1995: 40)

En la Tabla 2 se observa a Ecatepec en el nivel más alto de crecimiento poblacional para el periodo 1950 - 1970, justamente cuando se convierte en municipio conurbado de la ciudad de México, con una tasa de crecimiento del 14.45%, que fue para ese lapso la segunda más alta de todo el país, solamente superada por el municipio de Puebla que llegó al 17.2%, y en el ámbito estatal fue la más alta (Guevara, 1995:39).

Si se revisa en este periodo las tasas intermedias calculadas a 10 años, encontramos que en el periodo 1950 - 1960 la tasa de crecimiento de Ecatepec fue muy alta, de 10.32, pero para el decenio siguiente, 1960 - 1970 llega a su punto cumbre, en 18.88, lo que muestra que es precisamente este periodo en el que el crecimiento se dispara (Muñoz, 2001:32).

⁹ Los datos de la tabla elaborada por Guevara se compararon con los que ofrece la Monografía Municipal preparada por el cronista ecatepense Leonardo Muñoz, basado en los "Indicadores básicos para la planeación regional. 1997". Como las diferencias no son significativas decidí respetar la tabla completa como la presenta Guevara, pero aclaro que las diferencias para Ecatepec son las siguientes: en los datos de Muñoz, las tasas de crecimiento son para 1950-1960, 10.32 y para 1960 -1970, 18.88, lo que en promedio representa el 14.6, muy cercano al que calcula Guevara. Para el periodo 1970-1990 la diferencia es aún menor, ya que con los datos de Muñoz se calcula la tasa de crecimiento en 8.92, y en Guevara aparece en 8.96.

De 1970 a 1990 su tasa de crecimiento baja al 8.96%, que aún sigue siendo de las más altas del estado aunque ya no la mayor, lo que nos indica que para este periodo continúan los flujos migratorios hacia Ecatepec, pero menos acelerados. Y si complementamos estos datos con la tasa del decenio, tenemos que entre 1970 -1980 la tasa de crecimiento media anual continuaba siendo muy alta, de 13.24, pero en contraste con el periodo siguiente, 1980 - 1990 baja drásticamente al 4.6 (Muñoz, 2001:32). Estos datos nos permiten ubicar con más precisión los periodos de mayor crecimiento poblacional en Ecatepec entre 1960 y 1980.

Estos acelerados ritmos de crecimiento tienen su origen en los constantes flujos migratorios hacia el estado de México, pero particularmente a los municipios comprendidos en la ZMCM, que en 1980 solamente los municipios más poblados, que son Netzahualcóyotl, Ecatepec, Tlalnepantla y Naucalpan, llegan a captar al 90% de todos los inmigrantes en el estado de México.

Para 1990 se calcula que el estado en su conjunto tenía un 39% de población migrante viviendo en la entidad. Entre los municipios que recibieron un mayor porcentaje de inmigrantes está precisamente Ecatepec, con un porcentaje de población migrante que abarcaba al 64.9% de su población total. Esto nos da una clara idea del peso que ha tenido la migración en el crecimiento poblacional del municipio, y explica el acelerado ritmo de crecimiento total.

En la tabla 3 se observa el crecimiento de la población total en Ecatepec en el periodo que va de 1950, cuando inicia el proceso de integración del municipio en la ZMCM, y hasta el año 2000:

TABLA 3
POBLACIÓN TOTAL DE ECATEPEC DE MORELOS

AÑOS 1950 - 2000¹⁰

AÑO	POBLACIÓN
1950	15,226 habitantes
1960	40,815 habitantes
1970	216,408 habitantes
1980	784,507 habitantes
1990	1'218,135 habitantes
2000	1'622,697 habitantes

Estos datos muestran con toda claridad el vertiginoso ritmo de crecimiento de Ecatepec durante estos cincuenta años. Entre 1950 y 2000 la población aumenta de manera estratosférica, por lo que Ecatepec pasa de ser un pequeño pueblo, a una de las ciudades más pobladas del país con 1'622,697 habitantes.

Nuevamente el análisis comparativo con el resto de los municipios mexiquenses conurbados nos permite ilustrar las dimensiones de la elevada cantidad de habitantes de nuestro municipio en estudio: Ecatepec es el segundo municipio más poblado del estado de México, solamente superado por su vecino Netzahualcóyotl con la relativamente mínima diferencia de 37,980 habitantes¹¹, y si comparamos la población de Ecatepec con la de toda la entidad, encontramos que en 1990 tenía el 12.4% de la población total del estado de México, lo que nos da una idea de la importancia demográfica del municipio, que tiene también el segundo más elevado índice de densidad de población del estado, solamente superado nuevamente por Netzahualcóyotl.

¹⁰ Los datos de 1950 hasta 1990 están basados en los del XI Censo General de Población y Vivienda 1990, pero para el año 2000 hay una discrepancia entre los datos que arrojó el XII Censo y los que presenta el gobierno municipal, que sostiene que su población en el año 2000 rebasa los 3'000,000 de habitantes, según sus propios cálculos basados en las tasas de crecimiento anual del municipio en los últimos años. El dato que se presenta aquí para el año 2000 respeta la información de INEGI. Al respecto se consultaron las siguientes páginas electrónicas: <http://www.e-local.gob.mx/enciclo/mexico/mpios.htm>, <http://www.edomexico.gob.mx.htm>, <http://ricardo.merino.com/ecatepec/infoesta.htm>, <http://www.conapo.gob.mx.htm> y <http://www.ecatepec.gob.mx.html>

¹¹ En el censo de 1990 Ecatepec registró 1'218,135 habitantes y Netzahualcóyotl 1'256,115 habitantes.

Este cambio tan abrupto se ha reflejado tanto en la fisonomía del lugar como en las costumbres y formas de vida de sus pobladores. En términos político - administrativos, la otrora Villa de Ecatepec de Morelos se elevó al rango de ciudad en diciembre de 1980, gracias al decreto 296 de la Legislatura estatal, cuando el municipio había superado ya los 700,000 habitantes.

La industrialización del municipio se inicia desde el año de 1938, cuando se establece la empresa "Sosa Texcoco, S.A." para la elaboración de productos químicos en los residuos de las aguas del Lago de Texcoco, donde se acondicionó un evaporador solar llamado "El Caracol" por la forma que tiene. Un año después se instaló una empresa más, pero realmente el arribo importante de industrias se inicia a partir de 1952 con el decreto presidencial que promueve la salida de plantas industriales del territorio del Distrito Federal. A partir de entonces, el crecimiento industrial del municipio ha sido vigoroso, y actualmente su producción económica representa el 12% del producto interno bruto total del estado de México¹² gracias a las 4,698 unidades económicas dedicadas a la industria manufacturera y 25,668 unidades económicas dedicadas a actividades comerciales.

En este punto hay que aclarar que Ecatepec tiene la mayor cantidad municipal de unidades económicas industriales y comerciales de todo el estado, aunque los municipios de Tlalnepantla y Toluca, con menos de la mitad de establecimientos cada uno, producen un valor agregado monetario mayor al que produce Ecatepec¹³. Este crecimiento industrial del municipio tan acelerado puede ser un factor que explique su conversión en centro de alta atracción para migrantes durante la segunda mitad del siglo XX.

Durante este periodo de acelerado crecimiento del municipio, los asentamientos habitacionales se han multiplicado por todo su territorio, tanto en los terrenos baldíos, inservibles a la agricultura por su alto contenido de sales del antiguo lecho del Lago de Texcoco, como en tierras que antes se dedicaron a la agricultura y fueron vendidas a fraccionadores y promotores de vivienda, o en las laderas de los cerros, donde

¹² Dato del gobierno municipal 2000 - 2003 que no pude corroborar ni corregir con otras fuentes. Tomado de la página electrónica <http://www.ecatepec.gob.mx.html>

¹³ Datos de INEGI del año 1998, tomados de su página electrónica.

principalmente se han registrado las invasiones de terrenos carentes de servicios urbanos básicos.

Para finales del siglo XX, el suelo urbano del municipio ocupaba aproximadamente el 76% del territorio municipal, que es muy alto si consideramos que hay un 12% aproximadamente que corresponde a la zona montañosa de la sierra de Guadalupe o a reservas ecológicas, y por tanto no es apto para ser urbanizado, y sin embargo poco a poco se fueron ocupando partes de estas zonas para la construcción de viviendas, permanentes o improvisadas.

Antes del explosivo crecimiento de Ecatepec, en el municipio existían siete pueblos, cuya existencia se remonta a épocas prehispánicas, y fueron fundados o refundados durante el periodo colonial. Estos pueblos, cargados de historia y tradiciones son: San Pedro Xalostoc, Santa Clara Coatitla, Santa María Chiconautla, Santo Tomás Chiconautla, Santa María Tupetlac, Guadalupe Victoria y la ahora ciudad de San Cristóbal Ecatepec. En cada uno de estos pueblos se conservan tradiciones centenarias, ligadas todas ellas a la fe católica que sembraron los religiosos misioneros encargados de evangelizar a los pueblos indígenas, por lo que sus principales festividades comunitarias están ligadas a los santos patronos de cada lugar, en honor de los cuales se siguen realizando ceremonias religiosas, procesiones por las calles y fiestas en las que siguen participando gran parte de los habitantes nativos del pueblo.

En algunos pueblos, como Santa Clara Coatitla, las fiestas a su santa patrona incluyen diversos ritos acuñados a lo largo de siglos de tradición, como la procesión por las calles del pueblo, o más recientemente la elaboración de tapetes multicolores de aserrín que forman una hermosa gama de figuras geométricas ó florales, con los que cubren el suelo de las calles por donde pasará la figura de la Santa, a la que solamente pueden cargar jóvenes doncellas, vestidas de blanco en señal de su "pureza", a las que llaman "Azucenas". En esta comunidad en particular, algunos han percibido cierta discriminación hacia los inmigrantes, a quienes ciertos nativos llaman "arrinquiños" para diferenciarlos, a los que en general no es fácil que se les permita participar directamente

en actividades consideradas exclusivas para los nativos, como formar parte del grupo de "Azucenas"¹⁴.

Esta celebración a Santa Clara de Asís se sigue realizando actualmente, y la comunidad nativa vigila estrechamente que se respeten sus tradiciones ancestrales, aún en contra de autoridades eclesiásticas sin arraigo en la zona que no han tenido la sensibilidad para comprender y respetar las costumbres de este pueblo tan antiguo. Prueba de esta vigilancia comunitaria fue el incidente ocurrido en el año de 2002, cuando un sacerdote intentó modificar los usos religiosos largamente sedimentados en la comunidad, so pretexto de "actualizar" el culto. Pero la comunidad ligada a la iglesia reaccionó enérgicamente, originándose una especie de "huelga de culto" que mantuvo cerrada la iglesia del pueblo hasta que los representantes de la comunidad y las autoridades eclesiásticas llegaron a un acuerdo negociado, en el que se logró salvaguardar la tradición local.

Así como Santa Clara Coatitla, cada pueblo ha conservado tradiciones muy antiguas, ligadas fundamentalmente con las creencias religiosas católicas que incluyen las principales fiestas populares, aderezadas con las recetas culinarias típicas de cada lugar, así como los usos y costumbres para la organización de festejos y la atención a los asistentes a ellos, ya sean nativos del lugar o invitados que los visitan de otros lugares.

Sin embargo, y pese a los esfuerzos de grupos de nativos, la modernización y crecimiento del municipio ha tenido un fuerte impacto en las costumbres ancestrales. Probablemente el lugar que ha sido más afectado por este explosivo crecimiento es la cabecera municipal, la ahora ciudad de San Cristóbal Ecatepec, que es la que ha sufrido un cambio más radical en su fisonomía, ya que actualmente conserva muy poco del aire pueblerino que recuerdan quienes llegaron ahí a vivir hace 30 años ó más.

Además de los pueblos, donde se guardan todavía tradiciones fuertemente arraigadas entre la población nativa, subsisten en el municipio de Ecatepec dos rancherías, 6 ejidos

¹⁴ Relato de la Mtra. Leonor Pastrana, investigadora de la cultura y tradiciones de Santa Clara Coatitla.

(uno por cada pueblo, con excepción de Guadalupe Victoria) y 12 barrios, a los que se han sumado, según el Bando Municipal del 5 de febrero de 1998, la cantidad de 102 fraccionamiento y 208 colonias¹⁵.

De todos estos asentamientos, como hemos visto, los pueblos tienen una antigüedad que se remonta por lo menos a la época colonial, e inclusive muchos de ellos tienen un origen anterior. La creación de los ejidos puede ubicarse en la primera mitad del siglo XX, al igual que algunos de los barrios. En cambio, la mayor parte de los fraccionamientos y colonias, que sumaban hasta 1998 la elevada cantidad de 310, fueron creados en la segunda mitad del siglo XX, paralelamente con el acelerado crecimiento de la población causado por la inmigración de miles de nuevos pobladores de Ecatepec.

La creación en tan poco tiempo de cientos de nuevos asentamientos poblacionales ha traído fuertes problemas en el abasto de servicios y de infraestructura urbana básica, especialmente en las zonas de asentamientos irregulares que siempre han ido a la zaga en la dotación de servicios, y aún en los nuevos centros habitacionales planeados de antemano, la disponibilidad de agua, electricidad y drenaje ha sido insuficiente.

Otro de los problemas urbanos más severos que presenta el municipio debido a la rapidez con la que creció, es la falta de redes viales para la comunicación terrestre, particularmente las que comunican a Ecatepec con el Distrito Federal, que hasta hace pocos años eran solamente dos: la carretera federal a Pachuca, que hasta el año de 1974 se amplía convirtiéndose en la "Vía Morelos", que fue la única vialidad libre de pago hasta los últimos años del siglo pasado, y la autopista de cuota a Pachuca, que tiene una salida en Ecatepec a la altura de San Cristóbal. A éstas se agregó hace muy poco tiempo la Avenida Central, por donde corre el sistema de transporte colectivo "Metro" que conecta Ecatepec por la parte oriente con el D.F. También se han construido recientemente caminos que comunican con otros municipios mexiquenses conurbados.

¹⁵ Datos tomados de Muñoz (2001) y García (1998).

Sin embargo, los flujos de transporte diario de pasajeros siguen siendo preferentemente hacia el Distrito Federal, donde miles de personas se dirigen a realizar sus actividades laborales o escolares, por lo que el transporte, particularmente en las llamadas "horas pico", es sumamente complicado, ya sea por la insuficiencia del transporte público o por el congestionamiento vial que invariablemente se produce.

Así pues, el explosivo crecimiento y urbanización de Ecatepec registrado en los últimos 50 años, ha tenido fuertes repercusiones en la fisonomía y paisaje del municipio, pero también en las formas de vida de sus pobladores, particularmente a partir de la llegada de miles de ellos, así como en las formas culturales de convivencia y relación que se establece simbólicamente con el territorio, ya que especialmente los recién llegados no pueden desarrollar automáticamente, sólo por el hecho de habitar ese lugar, lazos de afecto por su nuevo espacio, y menos aún una identidad socioterritorial que propicie, al menos teóricamente, actitudes de responsabilidad y cuidado por el territorio y lo que contiene, especialmente de la nueva comunidad en la que por diversas circunstancias llegan a formar parte.

Ante esta situación, los gobiernos estatales y municipales han impulsado programas tendientes a subsanar los problemas derivados de la falta de arraigo de los migrantes, como veremos más adelante.

2.4 EL FOMENTO GUBERNAMENTAL A LA IDENTIDAD MEXIQUENSE

El vertiginoso crecimiento de la población del estado de México en las zonas conurbadas requirió de la atención del gobierno estatal para resolver o por lo menos suavizar las carencias de miles de migrantes que se asentaban, legal o ilegalmente, en terrenos que no contaban con las mínimas condiciones de habitabilidad. Así, los gobiernos de Carlos Hank González (1969 - 1975) y de su sucesor, Jorge Jiménez Cantú (1975 - 1981), tuvieron que enfrentar los graves problemas de los municipios de la ZMCM en los años de mayor crecimiento de su población (1960 - 1980).

Utilizando los recursos hacendarios que recaudaba el gobierno mexiquense por la instalación de la gran cantidad de empresas que llegaron en esos años, así como los impuestos que cobraba a los nuevos pobladores, se logró cierta mejoría en el abasto de servicios básicos, con la introducción de redes de agua y drenaje, electricidad o pavimentación de calles y avenidas, con lo que el aspecto material se atendía, si no de manera satisfactoria, por lo menos se trabajaba para atenuar las dificultades de muchos de los recién llegados, particularmente en la zona oriente, la más desprotegida económicamente.

Pero quedaba otro problema no menos importante por resolver: el cultural. El reto era integrar a miles y miles de migrantes en una imaginaria comunidad mexiquense, que propiciara en ellos actitudes de lealtad y compromiso con el estado, que tendría que convertirse así en su "patria chica".

Correspondió al gobernador Jiménez Cantú emprender tareas culturales encaminadas a "descubrir y difundir los auténticos valores que nos identifican como pueblo, con historia, con prosapia y con destino" (Jarquín, 1995:181). Para ello se creó la Dirección de Patrimonio Cultural y Artístico, institución encargada de promover la cultura mexiquense a través de diversos eventos culturales, la organización de archivos municipales y el establecimiento de casas de la cultura en distintos municipios. En Ecatepec se funda la Casa de la Cultura " José María Morelos y Pavón" en agosto de 1981, en el edificio remozado de una antigua escuela primaria, en pleno centro de San Cristóbal, donde desde entonces el gobierno municipal organiza presentaciones artísticas y de preservación de las tradiciones autóctonas, que en palabras de uno de los cronistas locales constituyen: "las más variadas actividades de difusión, rescate y reafirmación de los valores de nuestra identidad como mexicanos y ecatepequenses" (García, 1998:140).

Bajo la gobernatura de Jiménez Cantú, en el año de 1976, se hicieron algunos cambios al escudo del estado y se hacen campañas para popularizar el himno del estado, que ya existía desde el año de 1941, cuando el entonces gobernador Wenceslao Labra impulsó el nacionalismo en el estado, en plena vigencia del principio político de "unidad nacional".

En esa época, en la que el mundo se conmocionaba por la Segunda Guerra Mundial, junto al fomento del nacionalismo a través del culto a la bandera nacional y la proliferación de actos cívicos, particularmente en las escuelas, Labra convocó al concurso para la creación del Escudo y del Himno del Estado de México, con lo que trataba de impulsar la imagen y sentimiento de apego por la entidad. Junto con el Himno y el Escudo del estado, también se difundió "el lema del estado "Brazo que lucha y espíritu que crea", en alusión al contorno geográfico que se dibuja en un mapa del estado de México" (Jarquín, 1995:150-151).

Así pues, el gobernador Jiménez Cantú promueve a través de su amplio programa cultural el uso de los símbolos estatales, y aunque logra difundir el Himno de estado en cierta escala, su uso no estaba reglamentado, por lo que no era obligatorio. Es hasta el 6 de enero de 1995 cuando se promulga la Ley del Himno y Escudo del Estado de México, en la que se reglamentan las condiciones de su uso. En esta ley hay dos artículos que involucran directamente a las escuelas de educación básica:

- El artículo 15, donde se señala que "es obligatoria la enseñanza e interpretación del Himno del Estado de México en todos los planteles de educación primaria y secundaria de la entidad", y además deberán realizarse concursos de coros infantiles "sobre la interpretación del Himno del Estado..."
- El artículo 18, que instruye a la Secretaría de Educación estatal para que dicte "las medidas necesarias para que en todas las instituciones educativas del Estado se profundice en la enseñanza de la historia y significación de los símbolos del Estado. Asimismo, convocará y regulará concursos estatales sobre ellos".

Con esta ley se pretende fomentar, particularmente en los niños, una identidad mexiquense de la que carecen los miles de migrantes que, procedentes de otras entidades, llegan a vivir en el estado, a través de la enseñanza obligatoria de los símbolos en todas las escuelas. Junto con la promulgación de esta ley, en este mismo periodo, con César Camacho Quiroz como gobernador, se emprende el "Programa de identidad estatal", que trata de difundir "los diversos rasgos de la identidad estatal" a través de la divulgación de

estudios históricos locales y otras acciones, como la impresión de carteles alusivos a la "identidad mexiquense" o letreros monumentales referidos, en el caso de municipio que nos ocupa, a la "identidad ecatepense".

Camacho Quiroz expresamente manifestó su interés por promover la identidad cultural de los mexiquenses, que según expresó "es el objetivo fundamental de la política cultural del gobierno del Estado de México que presido, identidad que surge y se consolida en la vida ciudadana porque se conocen las raíces de nuestra historia" (Camacho, 1998:7).

Ante el llamado del gobernador, los gobiernos municipales se enfocaron también a promover acciones que pudieran fomentar o reforzar la identidad mexiquense junto con identidades locales. Con ello se pretende la integración de la abultada población del estado, el más poblado del país y con un alto porcentaje de inmigrantes.

Hasta la fecha, estos programas de difusión y promoción de la "identidad mexiquense" y "ecatepense" siguen vigentes, y particularmente son las autoridades educativas las encargadas de llevarlos a cabo en las escuelas públicas y privadas asentadas en la entidad, a través de diversas actividades que abarcan los diferentes niveles y establecimientos escolares. Una de las formas más cotidianas y arraigadas es la enseñanza del himno y los símbolos estatales a todos los alumnos de educación básica, que tienen que incluirse obligatoriamente en las ceremonias cívicas que se realizan semanalmente en las escuelas.

Cerramos este capítulo con la letra oficial del "Himno del Estado de México", tal como ha sido aprobada y reglamentada en la ley correspondiente:

HIMNO DEL ESTADO DE MÉXICO

CORO

El Estado de México es una
prepotente existencia moral;
porción es de la prístina cuna
de la gran libertad nacional.

ESTROFAS

I

Son sus hijos, su carne y su sangre,
en la pena, sufridos y estoicos;
en la guerra, patriotas y heroicos;
y en la paz, hombres son de labor.
Mexicanos por patria y provincia
responsables en este momento
son un solo y viril sentimiento;
son un alma de fuerza y de amor.

II

Cuando el mundo se agita en el odio
reventando en ciclones de guerra
e inundando de horror de la tierra
la antes fresca y prolífica faz,
el país, que ya supo de angustia
semejante, en el mundo tan vieja,
a los pueblos en pugna aconseja
el amor, el trabajo y la paz.

III

Piensa el hombre y trabaja en la vida;
dentro de ella su anhelo que crece,
útil la hace y al par la embellece
con talento, cultura y bondad.
¡Y es feliz adorando a su Patria
cuando quiere alcanzar la excelencia,

y depura su humana conciencia
respirando, en la paz, libertad!

SEGUNDA PARTE:

LA CONFORMACIÓN SUBJETIVA DE LA IDENTIDAD SOCIOTERRITORIAL

CAPÍTULO 3:

LOS RELATOS BIOGRÁFICOS EN LA INVESTIGACIÓN DE IDENTIDADES SOCIOTERRITORIALES: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La recopilación de materiales empíricos que aportaran elementos para el análisis de la conformación de identidades socio territoriales entre profesores que laboran en una zona particular del municipio de Ecatepec, se realizó fundamentalmente a través de entrevistas a profundidad a siete profesores que trabajan en las dos escuelas previamente seleccionadas.

El propósito de las entrevistas fue recoger relatos biográficos¹ de profesores, que permitieran reconstruir los procesos y trayectorias vividas por cada uno de ellos, con relación a la construcción particular de identidades socio territoriales. En este sentido, la intención no es hacer una reconstrucción de su secuencia biográfica completa o la historia de vida de cada uno de ellos: lo que tratamos de recopilar son relatos a partir de ciertos temas que se constituyen así en los focos de atención de la entrevista y la investigación.

Vistos de esta manera, los relatos biográficos pretenden dar cuenta de la forma en que el entrevistado relata sus propias prácticas sociales dentro del universo de significados que ha ido construyendo a lo largo de su trayectoria vital, pero que se expresa desde el momento presente (de la entrevista), con toda la carga simbólica y reflexiva que implica relatar hechos del pasado que han sido reinterpretados por el narrador a la luz de los acontecimientos posteriores.²

¹ Hay una amplia bibliografía acerca del tratamiento teórico, metodológico e instrumental de los relatos biográficos y las historias de vida. Algunos de los que tuvieron mayor influencia en la selección y desarrollo de la estrategia metodológica que aquí presento son: Bertaux (1989 y 1994), García Salord (1997 y 2000), Bourdieu (1999 "a" y "b"), Friedrich (1991), Balán (1974) y Lewis (1971).

² Bourdieu nos previene sobre la creación artificial del sentido que hace el narrador de su propia biografía, tratando de dar coherencia y continuidad al relato, que tiende a acercarse a un "designador rígido" tipo currículum vitae que parte del nombre propio como el sello distintivo personal, y recupera la identidad asignada socialmente o autoasignada. El relato de vida implica así, una situación de producción de sí mismo, a partir de la cual se recuerdan y olvidan ciertos datos, pudiendo cambiarse el relato que hace una

Estos relatos biográficos buscan la reconstrucción de procesos sociales a partir de la forma en que son percibidos por el propio relator. Por ello, lo que se busca no es la verdad del hecho histórico, sino la forma en que éste ha sido procesado e interiorizado desde la perspectiva subjetiva del actor, considerando que es esta interiorización personal de las situaciones sociales externas, la que brinda los materiales para la construcción identitaria en una dimensión particular: su identidad socio territorial, de la que se trata con esta investigación de descubrir sus fuentes y procesos de apropiación y construcción.

3.1 LOS RELATOS BIOGRÁFICOS COMO TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN: ALGUNOS ANTECEDENTES

El uso de diferentes técnicas de investigación social basadas en lo que podemos llamar genéricamente "enfoques biográficos", ha sido utilizada con diferentes objetivos y perspectivas disciplinarias. Por ejemplo, desde hace muchos siglos, los historiadores los han utilizado en la elaboración de biografías de personajes relevantes de la historia, o más recientemente, es utilizado como un recurso metodológico en la investigación de la historia social y cultural, a partir de estudios biográficos de gente común.

Desde la antropología, el uso de historias de vida individuales y familiares ha sido una herramienta ampliamente utilizada para el estudio de los significados y procesos culturales de grupos sociales particulares: aquí me referiré solamente a dos de los trabajos que fueron particularmente inspiradores para la selección de esta perspectiva en la investigación que aquí presento. Un interesante uso de esta técnica lo encontramos en las investigaciones del antropólogo Oscar Lewis sobre la "cultura de la pobreza", que dio lugar a su conocido libro titulado "Los hijos de Sánchez", donde, a partir de relatos cruzados de los diferentes miembros de una familia mexicana "pobre" en un contexto urbano, evidencia la subjetividad con que son asumidos y percibidos los acontecimientos

misma persona sobre algún hecho en particular en diferentes momentos y circunstancias, ya que la vida no sigue una trayectoria única, sino está inserta en una estructura social que provoca cambios, rupturas y continuidades. (Bourdieu: 1999a)

vividos por los diferentes miembros de una familia, reconstruyendo así una trama de significados, tanto comunes como divergentes, expresados por separado por cada uno de los actores involucrados en ellos desde diferentes posiciones.

Otro ejemplo interesante del uso de historias de vida en la investigación antropológica desarrollada en México, lo encontramos en el trabajo de Paul Friedrich (1991) sobre un grupo de líderes agrarios en una pequeña población rural, donde conjuga libremente diferentes técnicas de investigación que abarcan desde la entrevista a profundidad, los relatos informales, la observación de prácticas y situaciones cotidianas, la investigación de documentos y publicaciones; hasta el uso heurístico de relatos indirectos o "chismes", el sociograma, la utilización de test psicológicos y los mapas locales, para reconstruir las historias de vida individuales de ciertos personajes que se perciben como relevantes, y desde ellas, las relaciones de poder, de amistad, de familia y de rivalidades, en un análisis cultural, político y de las relaciones sociales, que permiten desentrañar la complejísima red de significados que subyacen en hechos históricos y políticos particulares.

Desde la sociología, el enfoque biográfico también ha sido ampliamente utilizado, particularmente a partir de las investigaciones realizadas desde esta perspectiva a mediados del siglo XX en la escuela de Chicago³, aunque su uso no ha quedado exento de diferentes críticas sobre la validez de este tipo de técnicas para la investigación sociológica. Uno de los puntos polémicos ha sido la propia denominación del enfoque, popularizado bajo el término "historia de vida", bajo el cual se han abierto una serie de discusiones, de las cuales menciono sólo algunas de ellas: ¿puede hablarse de "historia de vida" cuando no se incluye la totalidad de aspectos que abarcan la historia personal del sujeto? ¿La historia de vida tiene que partir necesariamente de un relato libre, o es válido que el investigador oriente la narración? ¿Puede tener validez científica un estudio sociológico que parta de narraciones particulares, y desde la subjetividad del actor? ¿Qué

³ Para una revisión del desarrollo histórico de este enfoque, así como de las diferentes perspectivas teóricas que lo sustentan, se sugiere consultar los textos de Juan José Pujadas (1992), de Francis Godard (1996) y de Daniel Bertaux (1997).

posibilidades ofrece la "historia de vida" para la generalización de análisis sociológicos, a partir de una probable (o improbable) representatividad de los hallazgos?

Por ejemplo, Bourdieu hace una crítica a la introducción irreflexiva y del sentido común de la noción de "historia de vida" en la investigación sociológica, sin considerar esa suerte de *ilusión biográfica* a partir de la cual el autobiografiado se torna en productor simbólico de sí mismo, desde una creación artificial del sentido que presenta la vida como un camino o un progreso marcado por la coherencia y continuidad de la trayectoria vivida (Bourdieu, 1999a).

A estas críticas, Bertaux responde aclarando que el investigador (o por lo menos, él) conoce bien la diferencia entre la vida "vivida" y el relato que el actor hace de ella⁴ (Bertaux, 1997:34), y desarrolla el concepto de "relatos de vida" (*récits de vie*) desde una perspectiva que ha denominado "etnosociológica", porque combina técnicas surgidas en la tradición etnográfica, con una forma sociológica de construcción del objeto de estudio. Desde su perspectiva, los relatos de vida, tomados como "relatos de prácticas", permiten explorar a través del estudio de genealogías, las trayectorias sociales, familiares e individuales, que permiten entender la sucesión de estatus sociales en una familia a través de procesos de reproducción dinámica, de transmisión y de herencia no sólo de factores biológicos o económicos, sino principalmente de un capital social y simbólico.

Para Bertaux, el estudio de trayectorias de vida individuales, a través de los los relatos de vida, permite conocer los diferentes "capitales de experiencia biográfica" que van marcando las diferencias que ocurren en el tipo de prácticas que se realizan individualmente, aun entre aquellos que desempeñan una misma actividad o puesto de trabajo, al que le van imprimiendo un sello personal y particular a lo que hacen, lo que denomina "diferencialidad" (*differentialité*). Así pues, desde el planteamiento de Bertaux, este enfoque de investigación permite llegar a entender por qué diferentes actores actúan en uno u otro sentido, dentro de un mismo espacio social.

⁴ A esta suerte de "ilusión biográfica" de la que habla Bourdieu, Bertaux la denomina "ideología biográfica".

Actualmente, y pese a las críticas que ha recibido, la introducción de diferentes técnicas derivadas del enfoque biográfico se ha multiplicado en la investigación sociológica, ya que se ha reconocido la necesidad de estudios que exploren la subjetividad del actor y la influencia que ésta tiene en las prácticas sociales que realiza⁵. Sin embargo, esta falta de un reconocimiento pleno del enfoque como genuinamente sociológico, ha propiciado que su utilización dentro del campo se haga a partir de denominaciones que especifican esta combinación disciplinaria, y presento dos casos ilustrativos: como ya mencionamos, el sociólogo francés Daniel Bertaux bautizó esta perspectiva como "etnosociología". Otro caso: el también francés Bernard Lahire, a partir de un análisis crítico de la obra de Bourdieu, expone la necesidad sociológica de estudiar las disposiciones desde la centralidad y subjetividad del actor, de tal manera que puedan explorarse las diversas formas en que el individuo vive la pluralidad del mundo social y su propia pluralidad interna, buscando precisamente las formas en que se expresa la supuesta unidad de las disposiciones, o si ésta es más bien engañosa, ya que existen también en ellas una diversidad de elementos contradictorios y heterogéneos. Y bien, Lahire ha denominado a esta perspectiva "sociología psicológica". Así pues, no sé si estos apellidos o antenombres impuestos al trabajo sociológico que se inspira en enfoques biográficos tenga como intención más profunda, crear un efecto clasificatorio y diferenciador que brinde una mayor especificidad al campo, o bien, si más bien se trate de hacer una distinción, antes de que ocurran descalificaciones externas, de las otras prácticas disciplinarias, ya legitimadas, que pueden llamarse, con "justo derecho", simplemente "sociología".

Paralelamente y como consecuencia de la multiplicación del uso de este enfoque biográfico, la elaboración de marcos teóricos y metodológicos que sustenten la perspectiva, le ha permitido ir ganando paulatinamente terreno y legitimidad como un

⁵ El uso de este tipo de estrategias metodológicas se inscribe dentro de una corriente actual de investigación histórica y sociológica, que desde el enfoque de Chartier, recupera propuestas de pensadores como Foucault, de Certau y Marin, para prestar una especial atención "a las modalidades de apropiación más que a las distribuciones estadísticas, a los procesos de construcción del sentido más que a la desigual circulación de los objetos y las obras, a la articulación entre prácticas y representaciones más que al inventario de las herramientas mentales" (Chartier, 1996: 9)

enfoque sociológicamente válido, que va abriendo un campo de investigación en el que aún falta mucho por explorar.

3.2 PERTINENCIA DE LA TÉCNICA EN LA INVESTIGACIÓN DE IDENTIDADES

La investigación de las identidades sociales se ha hecho desde diferentes perspectivas y técnicas de investigación. Algunas de las más utilizadas han sido: el estudio de estereotipos recogidos y difundidos en ensayos, narraciones literarias, discursos políticos, obras de arte, canciones, películas, y otros similares; la observación de prácticas; entrevistas y cuestionarios a diferentes informantes; etc.

Para esta investigación se eligieron los relatos biográficos como la técnica que se consideró más adecuada para reconstruir los complejos mecanismos que van contribuyendo en la construcción de la identidad socio territorial, a partir de la reconstrucción de itinerarios biográficos particulares, así como los pesos que adquieren, en el recuerdo de los sujetos entrevistados, los diferentes acontecimientos vividos, y la forma en que a partir de ellos cada uno de los entrevistados establece una relación simbólica, afectiva y de pertenencia y apropiación con el territorio, junto con la representación cultural que se forma de él, esto es, los diversos significados que le otorga.

Y aquí es preciso enfatizar este punto: los relatos autobiográficos parten del recuerdo del narrador, con todas las ventajas y desventajas que ello implica. Por un lado, sabemos que la memoria es selectiva, y hay situaciones y sucesos que recordamos, y otros que olvidamos. Por ello, en los relatos autobiográficos siempre hay lagunas y espacios vacíos, y diversas investigaciones, que han utilizado este tipo de relatos, nos han mostrado fehacientemente cómo un mismo hecho puede ser recordado, valorado e interpretado de diferentes maneras por los distintos actores que estuvieron involucrados en él⁶.

⁶ Un ejemplo donde se pone en evidencia la subjetividad contenida en los relatos biográficos, es la investigación de Oscar Lewis "Los hijos de Sánchez", donde a partir de relatos cruzados se muestran diferentes interpretaciones de un mismo suceso, al ser narrado por diferentes actores que estuvieron directamente involucrados en él, pero cada uno desde una posición distinta, y desde ella se elabora una perspectiva de él que conjuga un juego de recuerdos y olvidos, complementados con explicaciones e interpretaciones que tratan de dar coherencia al relato y sostener una postura personal frente a él.

Sin embargo, frente a esta dificultad para reconstruir un relato biográfico que basara su validez en criterios de "objetividad" o "veracidad", se valoró, en contraparte, lo que precisamente esta subjetividad del relato aporta a la investigación, para lo que se consideran dos premisas teórico metodológicas centrales:

- Las identidades son, en última instancia, construcciones subjetivas que recuperan y conjugan los elementos del entorno en una combinación especial y personal.
- Pero esta subjetividad en la construcción identitaria no implica que cada una sea totalmente original y diferente, ya que:
 - Hay mecanismos, pautas y significados compartidos socialmente, que se incorporan a las construcciones identitarias subjetivas.
 - La investigación se propone desentrañar esos significados subjetivos, para desde ahí encontrar mecanismos y significados compartidos.
 - Estos últimos son los que conforman procesos y significados sociales que rebasan la mera subjetividad del actor, pero no hay que olvidar que la contienen.

Así pues, con esta técnica de investigación se trata de jugar con los dos niveles de análisis, buscando un precario equilibrio que nos permita rebasar la mera singularidad del caso particular, pero cuidando de no caer en generalizaciones para las cuales no haya una fundamentación suficiente. El objetivo de la técnica no es generalizar los resultados, pero sí encontrar, a partir de casos particulares, mecanismos y estrategias a través de los cuales un grupo de sujetos, en determinado contexto, elaboran sus propias construcciones identitarias que pueden o no ser compartidas.

Si bien el relato biográfico no puede considerarse directamente como representativo de lo que ocurre en otros sujetos, y por lo tanto no permite hacer generalizaciones a partir de él, como técnica de investigación sociológica busca la singularidad y originalidad de la situación como una forma de profundizar en procesos particulares, considerando precisamente la especificidad de los detalles que influyen en el objeto de estudio. Esto permite entender los mecanismos más sutiles que entran en juego en la definición de los sentidos y significados de las prácticas sociales, que si bien se estudian individualmente,

contienen en sí una constelación de relaciones y redes sociales que permiten ubicar las diferentes situaciones externas que tocan la trayectoria individual, y la forma en que éstas son asumidas, resignificadas y transformadas por el actor en ese juego de tramas en el que está inserto.

Visto así, cada relato no puede ser visto como las prácticas y significados aislados de un actor particular, sino que parte de ese punto para abrirse al espacio social que lo constituye y con el que mantiene, independientemente de su voluntad, profundas relaciones de reciprocidad que marcan una complejísima red de interdependencias e intercambios.

El relato en sí parte de la centralidad de quien lo está narrando, y expresa así una perspectiva particular del mundo y de las situaciones que le rodean, y si bien en ese sentido expresa una dimensión voluntarista que produce y presenta al actor como productor de sí mismo bajo la trama del relato, también expresa el constreñimiento que el sistema social y sus circunstancias particulares le imponen.

Así pues, lo que se busca con esta técnica no es la generalización de los hallazgos en un primer momento, ni encontrar la uniformidad de los procesos, que para ello hay otras técnicas que, a partir de selecciones muestrales estadísticas, permiten establecer las proporciones que rigen ciertos rasgos comunes. Pero es preciso reconocer que esa tendencia a la generalización de datos y resultados, es una tentación enorme de la que difícilmente logran desprenderse las investigaciones sociológicas, porque está en el nacimiento mismo de nuestra disciplina, y por ello se conserva aún como un sustrato importante de la legitimidad de nuestro quehacer.

Y entonces ¿por qué se ha recurrido a la utilización de técnicas que presentan una aparente claudicación en la búsqueda de principios universales, en la atención de problemas macro sociales que permitan generalizar resultados? ¿Por qué volver la mirada hacia lo micro social, al detalle, al caso particular, al actor individual? ¿Por qué ese viraje hacia la investigación de procesos culturales, a la búsqueda de los significados que el

actor atribuye a sus actos, a su entorno y a sí mismo? Se han dado diferentes respuestas a estos planteamientos, pero aquí solamente señalo, con relación esta investigación, que las indagaciones desde los procesos macro sociales han dejado fuera de su ámbito de interés una multiplicidad de detalles subjetivos en los que probablemente encontremos la clave para descubrir esos mecanismos a través de los cuales cada actor va apropiándose de la realidad objetiva, vista como la exterioridad que le rodea, que es compleja, cambiante y contradictoria; la forma en que los percibe, reordena y finalmente interioriza; y cómo esa interiorización selectiva de la exterioridad, va marcando el sentido de sus prácticas. Esta tarea solamente puede hacerse tomando como punto de partida la especificidad del actor individual.

Por otra parte, la complejidad de nuestras sociedades, la evidencia de la multiplicación de la diversidad y el reconocimiento de la misma, provoca que las explicaciones homogeneizantes y la búsqueda de regularidades que presuponen la coherencia y unidad de las disposiciones y prácticas, ya no sean suficientes dado que dejan fuera una infinidad de informaciones más particulares. De ahí esta tendencia actual a regresar la mirada al actor individual, combinando en la investigación sociológica diversas técnicas desarrolladas preferentemente en otras disciplinas, como la entrevista a profundidad, los relatos biográficos o la observación etnográfica.

En resumen, recapitulando y completando las ideas anteriores, el uso de relatos biográficos en la investigación de identidades socio territoriales es pertinente ya que permite su utilización heurística desde diferentes ángulos:

- Para recuperar la centralidad del actor, con toda la carga subjetiva que imprime direcciones diversas a su acción, esto es, como una forma de recuperar su voz sobre los significados que atribuyen al mundo, a su trayectoria y a sí mismo. Los actores narran experiencias propias, sobre lo que han vivido, lo que han hecho, los significados que han hecho suyos, y esto los convierte en "especialistas" en el tema, ya que poseen información privilegiada sobre el tema que se está investigando.
- Como una estrategia para indagar sobre la composición de sus concepciones y disposiciones (*habitus*), rescatando elementos que permitan esbozar una arqueología

o reconstrucción histórica que descubra fuentes y procesos que han ido constituyendo sus concepciones, disposiciones, prácticas e identidades.

- Como un método indicial que permite recuperar esos detalles casi imperceptibles que pueden tener significación e influencias diversas en prácticas y relaciones sociales.
- El estudio de la trayectoria individual y familiar puede mostrar cómo cada individuo internaliza selectivamente la exterioridad y otorga pesos diferenciados a los distintos elementos que la componen.
- También es una forma de develar la multiplicidad de sentidos y formas que presenta lo que suele generalizarse como "cultura dominante", "cultura autorizada" o "cultura popular", ya que el estudio de casos específicos permite ver la forma en que lo instituido como "legítimo", "común" o "normal", puede adoptar las formas más diversas, mostrando que la "uniformidad" no siempre es tan "uniforme", y la coherencia aparente contiene en sí elementos coyunturales, contingentes, no percibidos, inconexos o incluso incoherentes.
- Recoger relatos autobiográficos nos permite reconstruir no solamente la trayectoria individual, sino que a partir de ésta se puede recrear la influencia que tienen en ella los diferentes grupos de pertenencia y de referencia, y cómo se van construyendo redes sociales que participan de forma diferenciada en la conformación del actor, sus concepciones, disposiciones, prácticas e identidad. De ahí la importancia de indagar sobre el contexto que le rodea, con especial énfasis en este caso en dos ámbitos: la familia trigeracional y las instituciones escolares por las que ha transitado.

3.3 FASE PREPARATORIA DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO: GUÍA TEMÁTICA Y SELECCIÓN DE CASOS DE ESTUDIO

Una vez definida la técnica a utilizar en la investigación de la conformación de identidades socio territoriales, el siguiente paso fue diseñar los instrumentos más adecuados para recoger los relatos biográficos, y decidir a quiénes y en qué circunstancias se aplicarían.

Para la realización de las entrevistas se preparó una "Guía de entrevista", que tenía como objetivo constituirse en un instrumento de apoyo, ya que ahí se contemplan los puntos temáticos a abordar, a partir de una preselección de las categorías que se consideraron relevantes para la investigación del objeto de estudio.

A partir de esta guía temática, los relatos recogidos a través de las entrevistas centran su atención en dos aspectos de la trayectoria vital de los entrevistados:

- a) Relatos de las prácticas, situaciones y acontecimientos personales, familiares y escolares, relacionados con el conjunto de actividades que tienen o pueden tener como objetivo expreso o colateral, la transmisión, formación, preservación, defensa o modificación de la dimensión socio territorial de la identidad.
- b) Relatos de las concepciones, disposiciones, opiniones, proyectos y construcciones simbólicas relativas a la dimensión identitaria socio territorial que el entrevistado ha recibido de su entorno socio cultural, y que de una u otra manera se ha apropiado, resignificado, rechazado o reproducido en algún sentido, ya sea que tengan o no, una forma de expresión en sus prácticas personales, familiares, sociales o profesionales.

De esta manera, los relatos tratan de recoger tanto la esfera de la exterioridad del actor, expresada a través de sus prácticas y relaciones sociales, como la esfera de la interioridad, plasmada en creencias, valores y significados simbólicos.

Los temas que incluye la guía de entrevista se agrupan en los siguientes puntos:

1. Origen y trayectoria territorial familiar: el objetivo en este punto es reconstruir la trayectoria residencial de la familia trigeracional, iniciando con el lugar de origen de los abuelos y los padres, con especial énfasis en las formas simbólicas y significados que se construyen y transmiten familiarmente sobre la relación con el territorio. Se indaga particularmente sobre las trayectorias migratorias familiares y los impactos culturales y sociales que estos procesos han tenido, así como la forma en que éstos son resignificados por el entrevistado.
2. Prácticas nacionalistas familiares: el objetivo es indagar sobre las prácticas que se realizan en el medio familiar, buscando formas simbólicas particulares sobre el

territorio, la cultura y la sociedad nacional, así como los diferentes medios por medio de los cuales son transmitidas e inculcadas al interior de la familia, y el efecto que estas concepciones y posturas han tenido en la conformación identitaria y las prácticas del entrevistado.

3. Prácticas nacionalistas en su vida escolar: en este punto se trata de reconstruir la influencia del proceso de escolarización en la conformación de una identidad nacional en el entrevistado, a partir del relato del tipo de prácticas que ahí realizaba y los discursos y posiciones que le transmitieron.
4. Prácticas nacionalistas en su vida profesional: a partir de los antecedentes de los puntos anteriores, el objetivo de éste es indagar sobre las prácticas nacionalistas que él realiza en sus actividades profesionales como profesor de escuela, las posturas que asume en la inculcación de principios nacionalistas en sus alumnos y la influencia del contexto escolar en su desempeño profesional, y específicamente en la realización de este tipo de prácticas con determinados sentidos.
5. Relación con el entorno socio territorial inmediato, en este caso, con Ecatepec y en general, el estado de México, a partir de ser éste el lugar donde desarrolla su actividad profesional como profesor y, en su caso, donde habita.
6. Prácticas regionalistas y símbolos regionales y locales: en este punto se indaga sobre el tipo de relación simbólica, cultural y social que, en su caso, ha establecido con su entorno socio territorial cercano, así como las formas en que participa en actividades comunitarias y escolares a través de las cuales se establezcan lazos particulares con el territorio y sus significados culturales y simbólicos.
7. Pasado, presente y futuro en la localidad: en este punto se indaga sobre los lazos que mantiene con el territorio desde la resignificación de un pasado y un presente vivido en él, así como conformaciones identitarias que ha desarrollado hasta el momento y posibles identidades proyectivas.

Con esta guía temática, lo que se buscó fue tener un repertorio a mano de los puntos que se tratarían durante las entrevistas, pero se planteó solamente con un carácter indicativo, de tal manera que no se constituyera en un cuestionario a contestar por el entrevistado. Por el contrario: la idea era plantear los temas y buscar la forma de iniciar el relato desde

el punto que el entrevistado decidiera en el momento, buscando una expresión libre o espontánea en la medida de lo posible, aun cuando las temáticas estaban establecidas de antemano y se planteaban así al entrevistado.

En cuanto a la selección de los profesores a los que se hizo la entrevista, se siguieron solamente dos criterios básicos:

- que formaran parte del personal docente de las escuelas donde se realizó la investigación, ya fuera como directivos o como profesores de grupo, y
- que estuvieran dispuestos a colaborar en la entrevista, ya fuera por un interés personal por participar en ella, o porque sus condiciones de tiempo y disposición personal se los permitiera.

Así pues, el eje que articula la selección de los entrevistados está dado desde una dimensión particular de su ser social: todos son profesores, laboran en una zona geográfico-administrativa específica (el municipio de Ecatepec) y están adscritos particularmente a dos escuelas primarias preseleccionadas. De esta manera, es la cultura profesional, como conformadora de visiones del mundo, valoraciones e interpretaciones, lo que se considera en la investigación el eje articulador para la selección de los casos de estudio.

Se abre aquí otra interrogante ¿a cuántos sujetos es preciso entrevistar para considerar "válidos" los resultados de la investigación? Esta inquietud, que puede ser muy importante en términos de "representatividad" de los hallazgos desde un enfoque metodológico cuantitativo, adquiere otra dimensión a partir de una estrategia que, como sucede en el enfoque biográfico, privilegia la parte cualitativa de los resultados y la profundidad con que se aborde cada caso estudiado. Ya hemos dicho antes que el objetivo de esta técnica no es llegar a la generalización de los resultados, ni medir las frecuencias y proporciones de ciertos rasgos predeterminados, y esta diferencia de propósitos también nos dan la pauta para la definición del tamaño de la "muestra" cualitativa, que de ninguna manera puede equipararse con una muestra en el sentido estadístico del término.

Para la definición de la cantidad de "casos" que debe abarcar una "muestra cualitativa" desde el enfoque biográfico, Saltalamacchia⁷ propone el criterio de "saturación de la muestra", que se logra "cuando el agregar nuevos entrevistados sólo agregaría informaciones de interés secundario en relación al objeto de investigación" (Saltalamacchia, 1992: 161,162). Sin embargo, este criterio me pareció que no aportaba argumentos suficientes para definir la cantidad de entrevistados a considerar en esta investigación en particular, ya que ¿cómo saber si un nuevo caso puede o no aportar elementos novedosos para el estudio del objeto propuesto? Esto solamente podría dilucidarse después de agotar el trabajo de campo con todos los posibles casos.

Por esta razón, los criterios para definir la cantidad de entrevistados en investigaciones de este tipo, es mucho más sutil y difícilmente puede determinarse de antemano, ya que es solamente después de realizar un buen número de entrevistas, cuando el investigador puede llegar a concluir que tiene material suficiente para el estudio del objeto propuesto y desde los propósitos que se ha planteado, y esto puede suceder inclusive con un solo caso, ya que, repito, el interés no está centrado en la representatividad, ni en la búsqueda de regularidades o proporciones en que ocurren ciertos rasgos, sino en la profundidad con la que puede estudiarse: en resumen, al ser los criterios de elección de tipo cualitativo y no cuantitativo, la cantidad de casos de estudio puede ser irrelevante, siempre y cuando en estos se encuentre la riqueza suficiente para cumplir con los objetivos planteados.

Así pues, desde este enfoque metodológico lo que predomina en la definición de casos de estudio no son los criterios estadísticos que buscan la representatividad de los hallazgos, por lo que difícilmente pueden predefinirse de antemano, pero sí es muy importante la flexibilidad y sensibilidad del investigador para profundizar la búsqueda por aquellos senderos que el propio objeto va señalando al sumergirse en el campo de estudio.

⁷ Saltalamacchia le llama "historia de vida" a lo que aquí hemos denominado de manera más general como "enfoque biográfico".

En esta investigación en particular, el número de casos de estudio se definió sobre la marcha, tomando en cuenta fundamentalmente la cantidad de material recopilado, su riqueza, profundidad y diversidad, y así cuando se hubieron realizado entrevistas a siete profesores, se consideró que era suficiente y se decidió continuar las siguientes etapas de la investigación con estos casos. También hay que señalar que otro criterio a considerar para la definición de la cantidad de casos, es la revisión de los recursos con los que se cuenta para la realización de la investigación, y los plazos establecidos para llevarla a cabo, que necesariamente imponen límites al trabajo de campo, porque ciertamente un estudio de este tipo podría prolongarse hasta agotar todos los casos posibles, ya que finalmente cada caso aporta características únicas y difícilmente repetibles, pero metodológicamente no se consideró necesario ni conveniente.

3.4 ENTREVISTA Y PRODUCCIÓN DE RELATOS

La situación de entrevista a profundidad con el objetivo de recoger relatos autobiográficos, reviste características peculiares que no pueden soslayarse. En primer lugar, no todos los posibles candidatos a ser entrevistados están dispuestos a abrir las puertas de sus recuerdos íntimos a una extraña que se presenta ante ellos como "investigadora", y con esta credencial pretende escudriñar en su vida, sus antecedentes familiares, sus prácticas personales y profesionales, sus emociones, concepciones y opiniones, y un largo "etcétera". Por ello, uno de los criterios básicos para la elección de los entrevistados fue, como se mencionó anteriormente, precisamente que estuvieran dispuestos a participar en la investigación. Y es que aun estando de acuerdo con el investigador en este punto básico, todavía quedan muchos escollos y condiciones que había que sortear, o simplemente reconocer y vigilar en la reconstrucción analítica de los relatos obtenidos.

En este recuento metodológico voy a abordar algunos de los puntos que se presentan en la realización de entrevistas con los objetivos aquí expuestos, y que me parece imprescindible reflexionar sobre ellos.

3.4.1 LA VIOLENCIA SIMBÓLICA EN LA SITUACIÓN DE ENTREVISTA

En la situación de entrevista no podemos olvidar que se produce básicamente un tipo particular de relación social entre personas, y por tanto está también sujeta a los diversos juegos de intercambio y poder que caracterizan a cualquier tipo de interacción. En este caso, se establecen una serie de asimetrías de inicio, que están dadas desde los objetivos mismos de la relación:

- Hay una persona, el informante, que posee cierta información valiosa para el otro, el entrevistador, y que por tanto se encuentra en una posición de poder que le permite decidir si va o no a brindar esa información, y determinar cuál información va a proporcionar, desde que perspectiva, y cuál información no va a tocar, o inclusive puede inventar o tergiversar deliberadamente los hechos en sus relatos, sin que el investigador pueda forzarlo a "confesar" aquello que puede entenderse como "su verdad"; y esto aún sin considerar las interpretaciones y sentidos subjetivos que se incluyen en todo relato y que constituyen la "ilusión" o "ideología" biográfica, como veremos más adelante.
- En la otra parte de esta relación, se encuentra el investigador, colocándose de entrada en una posición de poder, ya que es él quien define los términos de la entrevista, pone las reglas, determina los temas a abordar, y en términos generales, es quien abre y cierra la comunicación, atendiendo a los propósitos que él mismo se ha fijado y que su contraparte en esta relación desconoce, o si acaso, tiene una idea más o menos vaga sobre ellos, ya que finalmente es él quien elige al informante, organiza las temáticas y lleva la iniciativa de la entrevista (Lejeune, 1989). Ante ello, el entrevistado se sitúa a la expectativa y a merced del rumbo que el investigador fije en la entrevista.

La reducción de los efectos que necesariamente tiene esta forma de violencia simbólica que se produce en la relación de entrevista, es un asunto que el investigador tiene que prever y atender, ya que es él quien está interesado y comprometido en que la entrevista se realice en las mejores condiciones posibles, y que el entrevistado se sienta con la libertad y la confianza suficiente para confiar "su" relato, que incluye situaciones y perspectivas personales que atañen al terreno de su intimidad, a un investigador que se le

presenta como un extraño o un desconocido, por lo menos en esta faceta indagatoria. Diversos autores han propuesto una variedad de acciones para aminorar los efectos de la violencia simbólica en la realización de este tipo de entrevistas, y aquí me parece importante recuperar libremente algunas de ellas, como parte de las estrategias metodológicas de esta técnica de investigación⁸:

- Establecer una relación de escucha activa y metódica, a partir de la cual se acompañe la construcción del relato con una actitud de profunda atención y respeto del investigador hacia el entrevistado, que le anime a continuar y profundizar en los aspectos que el narrador considere importantes.
- Vigilar el nivel del lenguaje y signos verbales o no verbales, de tal manera que el entrevistador utilice términos y actitudes corporales que puedan ser comprendidas por el entrevistado, evitando tecnicismos o posturas de docta superioridad que inhiban la libre construcción del relato. En este punto también es importante atender al conjunto de mensajes no explícitos del entrevistado, vigilando las reacciones que el investigador provoca en su entrevistado.
- Permitir que el entrevistado se adueñe de la entrevista, reduciendo al mínimo posible el efecto de imposición que provocan las preguntas directas y específicas, para dar pauta a una construcción más libre del relato, aun cuando necesariamente el entrevistador tendrá que orientar y plantear los temas sobre los cuales éste se construirá. La regla para este punto podría expresarse como aumentar y centralizar la presencia del entrevistado, mientras se diluye la del entrevistador, o dicho en palabras de Lejeune: "hay que darle confianza para que él mismo establezca su propio *"pacto biográfico"*, y para que acepte hablar dentro de un sistema de sintonización, que en última instancia no controla, como si lo controlara" (Lejeune, 1989: 35)
- Buscar puntos de proximidad cultural que permitan crear una atmósfera de confianza y complicidades al compartir ciertos elementos tanto el entrevistado como el entrevistador, reduciendo así el efecto de asimetría personal y social que se establece por el diferente papel que juega cada uno de ellos en la situación de entrevista, lo que

⁸ Sobre este punto, pueden consultarse los trabajos de Bourdieu (1999b), Lejeune (1989), Bertaux (1997) y Fraser (1990), entre otros.

permitiría así encontrar algún plano de semejanza o igualdad, pero sin llegar a forzar la situación ni crear condiciones artificiales o falsas.

- Reconocer el temor natural que puede sentir el entrevistado a ser considerado un "objeto de estudio", ya que de una manera u otra "sabe" que está siendo observado, analizado e interpretado expresamente. Esta situación no puede ser borrada en la situación de entrevista, porque de hecho ese es el objetivo que se plantea, pero por lo menos el investigador puede tratar de suavizar el efecto intimidatorio que produce en el entrevistado.

3.4.2 DISCURSO AUTORIZADO VS. ESPONTANEIDAD DEL RELATO

La asimetría cultural y la violencia simbólica que implica la situación de entrevista, provocan en el entrevistado diversas formas de incertidumbre sobre el efecto que tendrá su relato en el entrevistador, así como los usos que se le darán. Esto trae consigo una postura que consciente o inconscientemente busca la legitimación de sí mismo frente al otro.

Como efecto de este proceso autolegitimador, la producción del relato busca omitir u ocultar aquellas expresiones o pasajes que hipotéticamente podrían ser sancionados o dibujar una imagen negativa de sí mismo, mientras, en contraparte, se enfatizan aquellos aspectos que el entrevistado supone que el entrevistador "quiere oír" o "está buscando", a partir del lugar, el momento y el contexto en el que se realiza la entrevista. Así pues, en esta investigación fue frecuente que los profesores hablaran de sí mismos, de su profesión, de sus prácticas docentes, desde el discurso escolar "autorizado" o "legítimo", evitando en un primer momento aquellos planteamientos que pudieran empañar su "buena imagen".

No hay que olvidar pues, que el entrevistado construye su relato desde la centralidad de sí mismo, pero también desde su pertenencia a un campo determinado, en este caso, el del sistema educativo estatal, y dentro de él, desde la posición que ocupa o que supone que debería ocupar. Para esta investigación en particular, el hecho de haber hecho el contacto con cada uno de los entrevistados dentro de la escuela donde laboran, marca el tipo de

relato que elaboran, ya que "saben" que fueron elegidos precisamente por ser profesores, y este rol profesional, junto con todo el imaginario social que han construido alrededor de él, sesga de una u otra manera las expresiones que formulan. Así, es difícil que en un primer momento un profesor se presente a sí mismo confrontando o contradiciendo la representación social que se ha formado sobre lo que es ser un "buen profesor".

Por otro lado, si bien en este caso particular el entrevistado ha sido convocado por una característica específica de su ser social, el ser profesor, y el contacto se ha realizado dentro del propio espacio escolar, no hay que perder de vista que esta adscripción solamente representa una faceta de su vida personal, una dimensión particular de su identidad, que puede tener un peso variable en la construcción del relato según sea asumida por el propio entrevistado; pero de ninguna manera podemos pensar que este aspecto de su vida es el determinante, ya que junto a él se colocan toda una gama de pertenencias que también están mediando la producción de su relato, tales como su postura de género, su religiosidad, su clase social, su nacionalidad, y un largo "etcétera". El conjunto de estas pertenencias y posiciones sociales, y la importancia que les otorgue dentro de su particular conformación identitaria, imprimen también una orientación a la producción de relatos biográficos.

Estos aspectos no deben perderse de vista en el momento de la entrevista ni posteriormente, durante el análisis e interpretación de los relatos, ya que, aun cuando el entrevistador trate de reducir este efecto legitimador expresado por el entrevistado al utilizar el lenguaje, los conceptos y las posturas autorizadas en un campo particular, no hay que olvidar que la construcción del relato se hace siempre desde ahí, inclusive cuando los temas que se aborden aparentemente no tengan una relación directa con éste.

Para reducir este efecto legitimador, es necesario que el entrevistador utilice estrategias que tiendan a romper estos rígidos moldes donde está perfectamente definido lo que "debe" ser, las posturas que "deben" tener, las opiniones que "deben" expresar, y hasta las prácticas y antecedentes biográficos que se reconocen como "apropiados". Aquí tendrán que buscarse los resquicios que el propio entrevistado vaya bosquejando para asumir una

actitud más crítica y reflexiva frente a sus imaginarios, y pueda pasar a un siguiente nivel en el que de vele posturas o acontecimientos más profundos, aun cuando contradigan el "deber ser" que acepta como legítimo.

Es preciso, pues, establecer ciertos pactos y complicidades, en un ambiente de confianza y respeto, que le permitan poner en suspenso esa imagen que le impulsa a presentarse como un "digno representante" del campo al que pertenece, para exponer también los conflictos, contradicciones y desacuerdos que subyacen en ellos, y llegar a establecer una charla donde espontáneamente el entrevistado pueda armar su narración, dejando atrás la desconfianza frente al otro y las actitudes defensivas, simuladoras y autolegitimadoras, esto es, llegar al momento de relación personal en el que el entrevistado se sienta libre de "decir su palabra", expresándose abierta, confiada y reflexivamente frente al investigador.

3.4.4 LA NARRACIÓN AUTOBIOGRÁFICA COMO PRODUCCIÓN DE SÍ MISMO

La elaboración de relatos sobre la biografía personal no es una empresa sencilla, no se trata simplemente de la reproducción de un discurso aprendido que pueda sacarse tal cual del archivo de la memoria y se presente directamente a aquél que lo solicite. Para relatar aspectos de la propia vida, es preciso hurgar en los recuerdos y luchar contra el olvido, saltando de un momento a otro del trayecto vivido hasta encontrar algún hilo que pueda conducir la narración de esa historia, para presentarla frente al otro con un mínimo de coherencia y credibilidad.

La construcción de este tipo de relatos siempre se hace desde el momento presente (de la entrevista), con todas las interpretaciones y resignificaciones que nacen cuando conocemos el futuro de los hechos pasados, y desde ahí se otorgan pesos diferenciados a cada acontecimiento y se desdibujan aquellos que no dejaron una huella visible o perdurable, pero siempre a la luz de los hechos posteriores.

En la situación de entrevista, es el investigador quien se encarga de activar la memoria del entrevistado, a partir de un ejercicio de análisis y autoanálisis que le permita rescatar

los materiales que muchas veces han permanecido intocados durante cierto tiempo, lo que lleva necesariamente a repensar el pasado. Dicho en palabras de Susana García Salord:

"Podríamos decir que aun en los casos de extrema racionalización, el relato de la vida nunca se reduce al paso superficial por un conjunto de anécdotas. La entrevista abre la puerta a pensar lo vivido y con ello activa la memoria. Quien relata debe empezar a explorar, a movilizar desde datos concretos como fechas, nombres de personas, calles e instituciones, hasta "contenidos personales" como situaciones traumáticas y momentos agradables. El relato de la vida no es entonces un dato que remita sólo a un hecho, sino que interpela también el significado que se le otorga, y que da cuenta en definitiva del proceso particular a través del cual se disputa la posibilidad de ser." (García, 2000:26)

Este proceso de activación de la memoria que deliberadamente provoca el investigador, se expresa de diferentes formas, mostrando su carácter selectivo gracias al juego de recuerdos y olvidos que caracterizan los relatos producidos, en los que es común encontrar lagunas de información, saltos aparentemente caóticos de un tema a otro, de una situación a otra, y de un tiempo a otro, mediante una estrategia no pensada que le permite al narrador ir relacionando el caudal de información acumulada, donde una lleva a la otra, y esa va más allá, en un juego de asociaciones que el investigador, o el mismo entrevistado, no siempre logran explicar.

La activación de la memoria sobre un tema específico de la trayectoria biográfica personal, también provoca procesos de análisis, de evaluación y reconstrucción significativa de los hechos del pasado, y es ahí donde el entrevistado busca acomodar las diferentes piezas que conforman su relato, para darle un mínimo aceptable de orden y coherencia, que permita también explicar el pasado y dotarlo de un sentido, visto en su doble acepción de dirección y significado, inscrito en una trayectoria ascendente: ver la vida racionalmente como un inicio, un desarrollo y un final, donde cada hecho pueda encajar dentro de un camino progresivo hacia el punto final de llegada, que es el momento actual (de la entrevista). Esto es a lo que han llamado *ilusión biográfica* (Bourdieu) o *ideología biográfica* (Bertaux), que implica una "creación artificial de

sentido" que introducen, sin percatarse del todo de ello, tanto el relator de la historia, como posteriormente el investigador de la misma en el momento de realizar su análisis e interpretación.

Así pues, esta creación artificial de sentido, que busca dar coherencia y unidireccionalidad al relato, no debe perderse de vista, y es preciso que el investigador la perciba en su justa dimensión, considerando también la amplia gama de elementos discontinuos, contradictorios y contingentes que se presentan en los recorridos biográficos particulares, aun cuando sólo residualmente puedan ser reconocidos por el relator en su intento por presentar racionalmente su propia historia.

3.4.5 EL MOMENTO DE LA ENTREVISTA: UNA RELACIÓN ENTRE PERSONAS

El primer paso de la entrevista es conseguir la anuencia del entrevistado para colaborar, y acordar una cita. Este es un punto de partida fundamental, y que requiere de paciencia y apertura del investigador, empezando con la forma en que se invite a los candidatos a participar, ya que esto representa el inicio de una relación social en la que el investigador tiene un especial interés en lograr la colaboración del otro, mientras que éste puede mostrarse desinteresado o renuente en participar. Esta primera asimetría marca también las condiciones de las entrevistas y las posibilidades de lograr los objetivos planteados, por lo que es preciso que el investigador atraiga la atención del posible entrevistado, utilizando para ello las estrategias que en cada caso se consideren adecuadas, pero siempre partiendo de un planteamiento honesto y claro, en el que se expliquen los objetivos y razones del investigador, especificando las "reglas del juego" y todos aquellos elementos que al entrevistado puedan inquietarle, aunque tratando de no caer en explicaciones técnicas, teóricas o metodológicas, que puedan resultar confusas para el candidato, o que lo hagan sentir en un nivel de inferioridad intelectual o social con respecto al investigador. Estos primeros acercamientos resultan fundamentales para ganar la confianza, y aun la simpatía, del entrevistado.

Dentro de esta etapa de concertación de las entrevistas, la experiencia muestra que el investigador tiene que hacer acopio de comprensión, paciencia, tolerancia y respeto por el candidato, sin forzar las condiciones ni presionarlo para que participe, ya que estas estrategias pueden resultar contraproducentes y dificultar que se establezca ese clima de confianza y desinteresada entrega intelectual, imprescindible para la producción de relatos autobiográficos. Por ello la fase de concertación de entrevistas puede prolongarse en algunos casos más de lo previsto, ya que aquí el investigador está a merced de las decisiones y ocupaciones del entrevistado, y tiene que adecuarse a ellas para lograr una cita, o desistir con aquellos candidatos que se niegan abiertamente a colaborar o sencillamente esgriman diferentes argumentos y circunstancias para aplazarlo indefinidamente. A continuación relato algunas de las experiencias vividas durante la investigación, con la intención de mostrar con mayor claridad las consideraciones anteriores.

La estrategia que se utilizó fue realizar la primera entrevista con la persona que mostró abiertamente una mayor disposición a participar, con la que además se pudo establecer un buen clima de confianza y colaboración, lo que facilitó el proceso al permitir ir haciendo adecuaciones “sobre la marcha” a la guía de entrevista previamente elaborada. Este criterio de iniciar con las entrevistas que se preveían como “fáciles”, para continuar con aquéllas que mostraban de antemano algunas dificultades, resultó muy adecuado, ya que las entrevistas más “difíciles” se pudieron realizar cuando la entrevistadora tenía un mayor dominio del instrumento de investigación, aunque hay que reconocer que, de cualquier manera, cada entrevista presenta sus propias particularidades, que no siempre corresponden con las previsiones de la investigadora.

Inicialmente se planeó dividir en dos sesiones cada entrevista, de tal manera que en una segunda cita se pudieran corregir, aumentar o profundizar diversos aspectos abordados en la primera. Sin embargo, no en todos los casos se pudo cumplir con esta previsión: en las primeras entrevistas se lograron concertar las dos citas con relativa facilidad, pero al llegar a la cuarta, que fue probablemente la más complicada, el entrevistado se negó con cortesía pero firmeza, a concertar una segunda cita. Por ello, para las tres entrevistas

restantes se optó por realizarlas en una sola sesión, ante el temor de que la información quedara incompleta.

Con el profesor que no mostraba disposición para una segunda sesión, opté por desistirme de concluir la entrevista, después de insistir infructuosamente durante algunos meses para concertar una cita. Y sucedió algo que yo no esperaba: cuando ya había terminado el trabajo de campo y me había despedido agradecida de todos los que colaboraron conmigo, el profesor se acercó a mí y me pidió que nos reuniéramos ¡para concluir su entrevista! Con toda la amabilidad de la que fui capaz, agradecí su gesto e hice la entrevista.

También encontré profesores que al enterarse de la investigación que estaba realizando, mostraron espontáneamente interés por participar, sobre todo cuando se enteraron de que había entrevistado a alguno de sus compañeros. Recuerdo particularmente a uno que no consideré para los relatos biográficos, pero posteriormente le solicité una entrevista para recabar información sobre las ceremonias cívicas, a la cual accedió gustosamente. En cambio, hubo algunos con los que definitivamente no fue posible realizar la entrevista, y en esos casos preferí buscar otros candidatos antes de forzar la situación.

Un aspecto que es importante considerar en la aplicación de esta técnica es buscar un lugar adecuado para realizar la entrevista, esto es, apartado de distracciones que dificulten tanto al entrevistado como a la entrevistadora concentrarse en el relato. Por ello es conveniente, en la medida de lo posible, encontrar un sitio tranquilo y propicio para crear un clima de confianza e intimidad, alejado de oídos indiscretos o interrupciones. Por ejemplo, en un caso concerté la cita en una cafetería, ya que el entrevistado mostraba desconfianza y cierto temor para conceder la entrevista. Fue una mala decisión por diferentes razones: los meseros nos interrumpían frecuentemente, y eso hacía que perdiéramos el hilo de la conversación; el sonido ambiental nos distraía frecuentemente; pero lo peor fue que posteriormente, al realizar la transcripción de la entrevista, en la grabación se percibe tal cantidad de ruido, que fue muy difícil entender el relato, e inclusive algunas palabras resultaron francamente inaudibles.

Una vez concertada la cita, el momento de apertura reviste una particular importancia: no hay que olvidar que es el investigador quien inicia el juego, señala las reglas y marca las temáticas, pero esto no puede expresarse como una imposición tajante, sino que hay que desarrollar una actitud atenta y sensible hacia el otro, que permita al entrevistado adueñarse de su propio relato, de tal manera que se sienta en libertad de explorar y hablar sobre los temas de su propio interés. En esto regresamos a lo expuesto en el punto anterior: el investigador está tratando de activar la memoria del entrevistado, y tendrá que darle las pistas necesarias para que vaya seleccionando los rumbos del relato, entresacando de sus recuerdos todo aquello que le parezca que se relaciona con el tema fijado, ya que al momento de construir el relato, el propio relator está reflexionando, resignificando y valorando los hechos de su pasado en un proceso de autoanálisis que muchas veces no ha sido imaginado. Esto es, el investigador está descubriendo toda la riqueza que puede aportar un relato biográfico, pero el propio relator también está redescubriendo su propia trayectoria vital puesta en contexto, con toda la complejidad que ella encierra.

Este redescubrimiento de la propia trayectoria vivida se pudo apreciar claramente en algunas de las entrevistas, cuando al terminarlas los entrevistados señalaban que “nunca habían hablado de esos temas”, o bien que creían haber olvidado ciertos pasajes de su propia vida, e inclusive reflexionaban y se daban a sí mismos explicaciones que, según dijeron, antes no habían pensado. Aquí también se observó en algún caso que, al husmear en su pasado, aparecía cierta incomodidad o resistencia para seguir explorando, y ante ello fue necesario actuar con mucho tacto para evitar caer en situaciones que lastimaran al relator.

Ya en esta circunstancia, surge una duda: ¿hasta dónde permitir que el entrevistado efectivamente se adueñe de su relato y marque los rumbos que debe seguir? Aquí la posición del investigador tiene que tener un carácter muy discreto y sensible, ya que si bien es necesario que reoriente la narración a través de "regresos" a la temática propuesta, también tiene que tener la suficiente apertura y flexibilidad para permitir estos

aparentes desvíos del punto que se ha propuesto tratar, porque es precisamente en estos otros puntos donde pueden encontrarse claves que esclarezcan el objeto de estudio y la forma en que el relator lo percibe, y probablemente en estas asociaciones involuntarias que realiza de diferentes temáticas, encontremos el hilo conductor que permite entender el relato.

Así llegamos a la discusión de un punto metodológico importante: el papel que tiene la teoría y la elaboración de hipótesis en la orientación de la investigación y particularmente en la búsqueda de informaciones y líneas de análisis dentro del trabajo de campo, en este caso en las entrevistas. Como sabemos, la teoría es una guía que nos permite plantear un problema que nos lleve a construir un objeto de estudio, al mostrar caminos de exploración y servir de base para formular, de manera tácita o explícita, ciertas hipótesis, que en este caso tienen como objetivo solamente orientar la búsqueda⁹, a diferencia de otras perspectivas metodológicas en las que se convierten en supuestos que hay que probar o disprobar. Así pues, en las guías temáticas que se proponen para la entrevista, está contenida una perspectiva teórica y ciertas hipótesis, aun cuando no se mencionen clara y abiertamente, pero siempre están en la mente del investigador, que a partir de ellas puede explorar en las áreas donde cree que puede encontrar respuestas a sus inquietudes.

Sin embargo, ya en la situación de entrevista frecuentemente surgen planteamientos que no habían sido previstos por el investigador, y que pueden abrir otras líneas indagatorias, aun cuando no fueron contempladas en la guía de entrevista, o inclusive desde la perspectiva teórica que oriente el proceso. Aquí es donde el investigador tiene que tener la suficiente flexibilidad y apertura para explorar en aquellos puntos no contemplados, pero que marcan nuevas líneas de investigación. De ahí la importancia de esta función exploratoria de la entrevista, y de la posibilidad de cambiar las hipótesis que

⁹ Hay algunas corrientes dentro de la metodología cualitativa de investigación, y particularmente la etnografía, que sostienen que en este tipo de enfoques no deben plantearse hipótesis, ya que el objetivo de la investigación no es probar o disprobar estas hipótesis, como sucede en la perspectiva positivista. Yo sostengo que en toda investigación existen hipótesis, puesto que sin ellas es imposible orientar la búsqueda dentro del proceso de investigación, y muchas veces lo que ocurre es que éstas no son planteadas expresamente, pero en cualquier diseño de investigación, en la construcción del objeto de estudio y particularmente en la forma en que se plantea el trabajo de campo, encontramos una línea hipotética que conduce por los posibles caminos donde se encontrarán respuestas al problema planteado.

originalmente orientaban la búsqueda, o inclusive la perspectiva teórica desde la cual se enfocó la construcción del objeto; y estos cambios tienen que hacerse "sobre la marcha", ya sea en el mismo momento de la entrevista, o de una entrevista a otra, donde el investigador tiene que desarrollar su habilidad para decidir cuándo debe profundizar sobre un punto, aun cuando no haya sido previsto; desechar o no insistir en algún aspecto que ya en la situación se muestre que aporta pocos elementos, o bien reorientar los temas sobre los cuales habrá de continuar la entrevista, y esto siempre atendiendo al relato que construye el entrevistado y las nuevas pistas que de ahí se deriven para la búsqueda. Dicho en pocas palabras: *en la entrevista es preciso valorar lo encontrado sobre lo buscado, porque son los hallazgos parciales los que enriquecen los caminos indagatorios.*

Otro aspecto que tiene que cuidar el entrevistador se relaciona con el respeto a los ritmos del relato, las divagaciones y las pausas que el relator imponga, y particularmente ser muy sensible ante los recuerdos incómodos o dolorosos: no olvidemos que se trata de una relación de personas, donde la calidez en el trato es imprescindible para propiciar un ambiente de confianza, sin el cual es muy difícil que el entrevistado nos abra sus recuerdos, porque en ellos están sus sentimientos íntimamente impregnados. Por ello, en esta relación social, aun cuando se planea que sea efímera, el investigador tendrá que poner en juego sus propios sentimientos de empatía, comprensión y solidaria complicidad con su entrevistado, sin dejar de reconocer y agradecer ese acto de generosidad y confianza que realiza al permitirnos entrometernos en esferas que suelen ser privadas de su vida personal: sus recuerdos del pasado, la historia de su familia, las redes sociales en las que ha interactuado, sus opiniones y percepciones personales, y muchas otras cosas más que tocan no solamente el terreno de sus prácticas públicas, sino también sus afectos profundos.

3.5 LA RECONSTRUCCIÓN ANALÍTICA DEL RELATO

Para esta investigación se realizaron entrevistas a profundidad a siete profesores. La duración en cada caso fue variable:

- Como se ha dicho, inicialmente se planteó dividir la entrevista en dos o más sesiones, y así algunos se realizaron dos sesiones de entrevista, ya que los entrevistados lograron adueñarse de su relato, prolongándose cada sesión hasta por más de tres horas. En esas condiciones, se programó una nueva sesión para culminar la actividad.
- En otros casos, fue posible terminar la entrevista en una sola sesión, ya sea porque los relatos fueron más cortos, o porque las ocupaciones de los entrevistados dificultaban la concertación de otras citas. Entonces se procuró abarcar todos los puntos en una sola sesión, aun cuando ésta fuera más larga.

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, previa autorización de los entrevistados, por lo que el primer paso en la reconstrucción analítica de los relatos fue la transcripción de los materiales grabados.

La transcripción de los relatos trae consigo una primera fase de análisis e interpretación sobre ellos, ya que, aun cuando se trate de respetar fielmente las palabras expresadas, hay muchos elementos que necesariamente introduce u omite el escritor para hacer inteligible la escritura: los signos de puntuación; la "limpieza" del discurso oral al convertirlo en un texto escrito, eliminando repeticiones innecesarias, pausas, silencios, muletillas; las expresiones corporales y faciales que sirven en la oralidad para enfatizar o modificar el sentido de las palabras, tales como sonrisas, gestos y suspiros, etc. Por ello es necesario reconocer que la misma transcripción de los relatos orales, constituye ya una reescritura de los mismos, en la que el investigador tratará de conservar el sentido que el relator le ha dado a sus palabras, pero éste muy probablemente quedará mediado por las propias interpretaciones del investigador. Por ello, podría suceder que el relator no reconozca su propio relato cuando lee el texto escrito que se ha construido a partir de él, ya que desde la transcripción se han introducido elementos que pueden o no coincidir íntegramente con el sentido "original" que el relator cree que le ha dado, y que piense que él "no ha dicho lo que dicen que dijo", aun cuando haya una grabación que atestigüe lo contrario. En todo

caso, ese es un riesgo que corre el investigador irremediablemente, por más cuidadosa que sea la transcripción de los relatos orales¹⁰.

En todo caso, en la transcripción de los relatos grabados se trató de respetar "fielmente" lo dicho por los entrevistados, pero reconozco que en algunos casos se "limpiaron" los textos en aquellos casos de evidente uso reiterado de muletillas o errores involuntarios en el uso de palabras o en su concordancia, que dificultaban la comprensión del texto. Esta parte de "limpieza" puede verse como una intromisión deliberada al relato producido oralmente, pero por otra parte también podría verse como una forma de violencia discriminatoria en los casos en que los entrevistados mostraban ciertas dificultades en la fluidez e incorrecciones en las formas verbales de expresión, que pueden ser atribuidas a las condiciones mismas de la entrevista y cierto nerviosismo que se produce en ellas, o bien a deficiencias en el uso de lo que podríamos considerar las expresiones del lenguaje "adecuadas", "legítimas" o "correctas". En estos casos, la "limpieza" trata de evitar posturas evaluadoras sobre ciertos capitales culturales de los entrevistados, que no eran propósito de la investigación. Por otra parte, se respetaron en la transcripción ciertas expresiones, que podrían considerarse "incorrectas", cuando le daban un sentido específico al relato que era importante conservar.

Como podrá apreciarse en estos comentarios, se reitera que la transcripción es ya una forma de análisis e interpretación, como se señaló anteriormente, por lo que es importante que sea el propio investigador quien realice o supervise personalmente las transcripciones, porque hay muchos elementos que podrían pasar inadvertidos para alguien no involucrado directamente en el proceso, y particularmente durante la realización de las entrevistas.

Una vez que se tiene la transcripción de los relatos, puede continuarse con el trabajo de análisis y montaje de los mismos. El investigador tiene que ordenar y sistematizar estos materiales en varios sentidos, que recuerdan los elementos de una puesta escénica:

¹⁰ Al respecto, Bourdieu señala que "la puesta por escrito literal... es ya una verdadera *traducción*, e incluso una interpretación", ya que "transcribir es necesariamente escribir, en el sentido de reescribir" (Bourdieu, 1999b: 539, 540)

- Identificar los diferentes actores, tanto individuales como sociales, que participan en todo relato, con los pesos y sentidos que les otorga el relator.
- Reconstruir los escenarios donde se desarrollan los diferentes procesos que se han narrado.
- Introducir un orden cronológico que permita la reconstrucción intelectual de las trayectorias individuales, familiares y colectivas que aparecen en el relato.

Con relación al primer punto, como ya se ha dicho, esta investigación se propuso analizar las trayectorias migratorias de la familia trigeracional: abuelos, padres y relator, por lo que fue fundamental identificar y esquematizar los diferentes actores que aparecen en los relatos. Aquí la opción que se eligió para esta tarea fue elaborar cuadros o árboles genealógicos, que permitieran visualizar plásticamente los diferentes miembros de cada familia, para facilitar el posterior análisis de trayectorias. Así, en cada uno de los relatos se fue "vaciando" la información en este tipo de esquemas, lo cual tuvo que hacerse de una manera muy flexible, puesto que no todos los entrevistados conocían o recordaban información suficiente, particularmente de los abuelos; y además el ideal de "familia típica o normal" no siempre corresponde a la realidad, y así, por ejemplo en un caso, había un abuelo paterno "oficial" o reconocido en documentos, y otro "biológico", sobre el que se construyeron una serie de significaciones e informaciones que llegan a los descendiente como mitos que pueden aceptar o rechazar, y ante los cuales se elaboran ciertas percepciones que inciden en su construcción identitaria, lo que para esta investigación tiene un carácter altamente relevante.

El siguiente punto fue la reconstrucción de los escenarios donde ocurrieron los hechos narrados, que tienen un papel fundamental en la construcción de identidades socioterritoriales, debido a su incidencia directa en las representaciones que cada uno de los relatores se ha formado sobre el espacio territorial.

La introducción del orden cronológico del relato está estrechamente relacionada con los puntos anteriores. Como hemos dicho, la construcción oral del relato no siempre atiende a un esquema mental en el que aparezcan los hechos tal y como fueron desarrollándose

en el transcurso del tiempo, sino que es frecuente que ocurran saltos en el relato, en un juego que va del pasado al presente; lagunas en la información que se va narrando, o bien que se incorporen detalles significativos según va activándose la memoria del relator. Por ello se hace necesario que el investigador trabaje con el texto producido y transcrito para dotarlo de orden y coherencia cronológica, lo que significa acomodar los hechos no necesariamente en el orden que fueron relatados, sino según las fechas, precisas o aproximadas, en que ocurrieron, según lo señala el propio relato¹¹.

Este ordenamiento cronológico del relato permite poner en contexto a los diferentes actores que participan en él, así como ubicar históricamente los escenarios en que transcurren los hechos, siguiendo dos tipos de análisis temporales:

- Un análisis diacrónico, que permite reconstruir trayectorias secuenciadas, acomodando los hechos según su orden de aparición, no en la producción del relato, sino en el transcurrir del tiempo, estableciendo antecedentes y consecuentes pero sin caer en un análisis que de manera simplista trate de establecer mecánicamente relaciones de causas y efectos, aunque sí llega a considerarlas.
- Un análisis sincrónico que permite ubicar los diferentes hechos y relaciones que confluyen en un momento o fecha significativa determinada, y que muestra la riqueza de relaciones entre los diferentes elementos del relato y la forma en que son percibidos por el relator, ubicando históricamente cada momento a partir de otras fuentes de información que permitan contextualizar a los actores y los escenarios dentro de situaciones sociales o naturales que los contienen pero también los trascienden o salen de su posible control.

Para el análisis cronológico de los actores se utilizaron "cédulas de trayectorias" donde se ubican temporalmente los hechos relevantes que aparecen en el relato, relacionándolos básicamente con la fecha (año) en que ocurren, la edad del relator en ese momento, su

¹¹ Hay que recordar que con esta perspectiva metodológica no se busca corroborar la verdad histórica de los hechos relatados, sino que el énfasis está puesto en la forma en que son reconstruidos y relatados por el entrevistado. Por ello, la referencia de comprobación predominante está dada dentro del contexto y los límites del propio relato.

lugar de residencia, su situación escolar, su ocupación, y algún otro punto que resultara significativo.

El siguiente paso en la reconstrucción analítica de los relatos fue someterlos a un análisis de contenido, con la intención de desmenuzar el cúmulo de informaciones que contiene cada uno de ellos, y buscando categorías analíticas que permitieran encontrar líneas explicativas y unidades de análisis para posteriormente arribar a la reconstrucción interpretativa de los relatos.

El análisis de contenido realizado considera dos tipos de categorías:

- Las categorías analíticas previamente establecidas en el proyecto de investigación a partir del marco teórico que orienta la búsqueda. El análisis de contenido a los textos de los relatos busca expresamente y en un primer momento, dar contenido a esas categorías predefinidas.
- Las categorías no contempladas, pero que aparecen espontáneamente en los relatos, y que permiten abrir la mirada más allá de la teoría, vista aquí como sistema ordenador tanto de la búsqueda como de los hallazgos.

Con este análisis de contenido se realiza una ponderación del material recabado, que lleva a dimensionar los hallazgos y reconfigurar la mirada teórica, al afinar el sentido de la búsqueda a partir del nuevo contenido categorial aportado por los materiales empíricos. Dentro de este análisis aparecen nuevas líneas por explorar, lo que permite poner en relación los diferentes elementos, los pesos que el relato otorga a cada uno de ellos, y las circunstancias que los rodean. Esto permite encontrar el sentido de la reconstrucción interpretativa, que aun tendrá que pasar por otros procesos.

Aquí quiero profundizar en el papel ordenador que tiene las categorías teóricas, y la forma en que pueden ser movilizadas a partir de los hallazgos empíricos. Considerando el objetivo propuesto, la investigación de la conformación de identidades socioterritoriales, el análisis del material recabado en los relatos biográficos se estructuró a partir de tres categorías básicas, prefiguradas desde la perspectiva teórica que orienta la investigación:

- A. Historia migratoria.
- B. Construcción simbólica del arraigo.
- C. Conformación de la identidad socioterritorial.

Estas categorías se constituyeron en los tres ejes de análisis fundamentales y comunes a todos los relatos, a partir de los cuales se fueron estructurando subcategorías que permitieran rescatar los sentidos recurrentes y divergentes de cada caso, por lo que tienen un carácter más flexible a fin de adecuarse al análisis de situaciones empíricas particulares. Entre las subcategorías que permitieron sistematizar los hallazgos, sin perder de vista la diversidad de la particularidad, dentro de cada eje encontramos las siguientes, con lo que se configura el esquema analítico general al que se sometieron los relatos biográficos:

A. Historia migratoria:

- a) Salida del lugar de origen: como estamos estudiando la historia migratoria trigeneracional, en sujetos que tienen en común ser migrantes de primera, segunda o tercera generación, en este punto se analiza el lugar que se reconoce subjetivamente como "de origen", considerando también los lazos simbólicos que permanecen o desaparecen con ese lugar.
- b) Razones migratorias: en este punto se analizan los sentidos colectivos y personales de la migración.
- c) Trayectorias migratorias personales y familiares: a partir de los relatos, se reconstruyen los diferentes sentidos de las trayectorias, lo que permite ubicar los escenarios del relato y su temporalidad.

B. Construcción simbólica del arraigo:

- a) La percepción subjetiva del espacio: este es un punto que se exploró en todos los relatos biográficos, partiendo del presupuesto teórico de que la percepción que se tiene del espacio territorial próximo tiene una incidencia directa en la construcción del arraigo y la conformación de la identidad socioterritorial. Esta premisa adquiere diversos sentidos en el análisis empírico de casos particulares, pero en todos tiene un carácter sustantivo.

- b) Apropiación de símbolos y emblemas socioterritoriales: a diferencia del punto anterior, esta subcategoría mostró una gran diversidad en los casos investigados, por lo que fue flexible su utilización a partir de los hallazgos particulares.
 - c) Sentidos del arraigo: en este punto se explora sobre los vínculos subjetivos que se construyen con el territorio, y a partir de los resultados empíricos se establecieron diferentes tipos de lazos vinculatorios, cada uno con pesos y sentidos específicos para cada caso estudiado:
 - Lazos familiares
 - Lazos económicos
 - Lazos profesionales
 - Lazos culturales
 - Lazos territoriales
 - Lazos históricos
 - Lazos políticos
- C. Conformación de la identidad socioterritorial: este eje de análisis recupera los tres elementos diferenciadores en la constitución de las identidades desarrollados desde la propuesta teórica de Gilberto Giménez (1997):
- a) Pertenencia objetiva y simbólica a una comunidad, en este caso, socioterritorial.
 - b) Atributos identificadores: que abarcan el conjunto de características, disposiciones y actitudes atribuidos culturalmente a una comunidad, y que pueden o no ser percibidos como tales por sus miembros, pero funcionan como signos identitarios dentro y fuera de ella.
 - c) Narrativa histórica: que implica la apropiación tanto de orígenes comunitarios comunes, como de un relato biográfico que vincula identitariamente con esa comunidad.

A partir de este esquema básico, se sistematizaron y analizaron los relatos biográficos recopilados, aunque, como ya se mencionó, no todos los casos estudiados se ajustaron a estos puntos ni fueron los únicos considerados, ya que de manera flexible se fueron incorporando u omitiendo aquellos que no se ajustaban a lo que mostraban los relatos, con lo que se trató de recuperar toda la riqueza del material empírico, sin descartar

diversos elementos de antemano porque no se ciñeran a parámetros preestablecidos, pero sí se trató de encontrar una forma de ordenar los hallazgos que permitiera no quedarse solamente en una colección de relatos anecdóticos.

Uno de los mayores retos que presenta esta perspectiva metodológica de investigación lo constituye precisamente conjugar estos dos polos: recuperar toda la riqueza y diversidad cualitativa que brinda el estudio de casos particulares a profundidad, que fácilmente puede quedar en el terreno de lo único, lo anecdótico o lo aislado, por una parte, y por otra sistematizar los hallazgos para darles un carácter sociológico que rescate los elementos comunes, compartidos o divergentes, y permitan ubicarlos en un contexto social marcado por ciertas estructuras, pero donde también hay lugar para la diferencia y la heterogeneidad.

Encontrar un equilibrio entre ambas posiciones me parece que es uno de los grandes desafíos metodológicos que presenta este enfoque, y que sólo puede irse enfrentando al mantener claros los alcances y limitaciones de las técnicas de investigación con las que se está trabajando, pero buscando permanentemente nuevos caminos que permitan acercarse al objeto de estudio desde una mirada más abierta y flexible, que rompa con ciertos paradigmas teóricos y disciplinarios para explorar por los senderos que el propio proceso de investigación va bosquejando.

3.6 EL PROBLEMA DE LA IMPLICACIÓN DEL INVESTIGADOR

Un asunto más sobre el que quiero reflexionar en estas consideraciones metodológicas es el problema del involucramiento personal del investigador con su objeto de estudio, y particularmente cuando el proceso de investigación se realiza desde el enfoque biográfico. Desde hace mucho tiempo, grandes teóricos de la sociología nos han advertido sobre la dificultad de desarrollar una "neutralidad valorativa" frente al estudio de problemas sociales de cualquier índole, puesto que en diversos sentidos el investigador puede convertirse en sujeto y objeto de su investigación, ya que siempre miramos al otro

desde nosotros mismos, y a la luz de nuestras propias concepciones e interpretaciones¹². Y si esto ocurre cuando podemos establecer cierto distanciamiento, tanto cultural como inclusive físico con el objeto estudiado, la situación se tiende a acentuar a medida que se estrecha el acercamiento con los otros, a quienes estamos "estudiando" pero también estableciendo con ellos una "relación entre personas", indispensable para proveernos del material empírico necesario, tal y como exigen las técnicas que aquí se han descrito.

Es en este punto donde surgen nuevamente diferentes escollos: ¿cómo entablar una relación de sincero interés y calidez, que permita al otro depositar en nosotros la confianza necesaria para "confesarnos" vivencias, apreciaciones, opiniones, sentimientos, hasta el punto de establecer una relación de empatía que facilite el "ponernos en sus zapatos" para comprender aquello que nos está confiando, pero sin llegar a involucrarnos emocionalmente de tal manera que nuestros propios sentimientos nos impidan "ver" más allá de ellos? ¿Cómo puede despojarse el investigador de sus propios sentimientos de simpatía o antipatía frente a los sujetos estudiados, para evitar que incidan estos aspectos personales en los análisis e interpretaciones que hace de su objeto de estudio?

Y es que, por más fría o distante que pretendamos que sea la relación que entablamos con los entrevistados, resulta que de una manera o de otra, la mirada sobre el otro siempre tiene como referente al investigador mismo, y a través de las historias de otros, en algún sentido está presente el descubrimiento y la reflexión de nosotros mismos, de los procesos similares que se han vivido, del surgimiento del sentido de la diferencia y el desacuerdo, de aquello que nos acerca y lo que nos separa, de los puntos de encuentro y los de divergencia.

Ver al otro lleva implícito verme a mí, y al analizar e interpretar sus procesos, de manera explícita o velada, ya sea que sea percibido o no, está presente el análisis e interpretación de los procesos propios. Ante esto, en el investigador pueden suceder diferentes situaciones: que no se de cuenta de este análisis - autoanálisis que realiza a partir de su objeto de estudio; que deliberadamente lo ignore; o bien que se convierta en un punto de

¹² Véanse por ejemplo diversos textos de carácter metodológico de Max Weber o de Pierre Bourdieu.

reflexión sobre sí mismo, de tal manera que pueda conscientemente establecer una vigilancia sobre las reacciones propias, y, hasta donde sea posible, marcar la distancia necesaria.

Así pues, la recolección y reconstrucción de relatos biográficos desde la postura del investigador - sociólogo, siempre supone una forma de construcción del "otro", el diferente, el que está fuera de mí y es distinto a mí, pero a la vez este proceso que supone el "leer" al otro a través de sus relatos, analizarlo y reinsertarlo en sus tramas de significados, también se convierte en una forma de verse a sí mismo, no sólo por las posibles identificaciones y diferenciaciones, sino también porque el análisis del otro se hace siempre desde los referentes propios.

Ante esto, es particularmente importante que el investigador desarrolle procesos de reflexión y vigilancia epistemológica permanente que permitan "hablar al otro" desde sus propios referente, y no desde los del investigador, para que éste pueda aceptar deliberadamente las probables diferencias y respetar los significados y apreciaciones que el otro le da a sus propias experiencias biográficas.

3.7 LA RECONSTRUCCIÓN INTERPRETATIVA DE LOS RELATOS

El último paso en el proceso de investigación lo constituye la reconstrucción interpretativa de los materiales empíricos, en la que tienen que conjugarse los diversos elementos recopilados para encontrar líneas que permitan comprender los diferentes significados y procesos, ubicándolos en su contexto espacial y temporal. Esto implica ir jugando con diversos niveles analíticos y reconfigurando las piezas que previamente hemos desmenuzado, hasta encontrar las tramas interpretativas que den cuenta de la riqueza de hallazgos generados durante el proceso de investigación, en un ejercicio donde la creatividad del investigador permite reacomodar las piezas dentro de una línea

argumentativa que parte de los elementos empíricos y teóricos recabados, pero va más allá de ellos¹³.

En este proceso interpretativo se conjugan al menos tres niveles:

- Las interpretaciones de los protagonistas y autores de los relatos biográficos, donde se expresan los sentidos que ellos mismos otorgan a sus prácticas así como sus concepciones, percepciones u opiniones sobre diferentes aspectos.
- Las perspectivas teóricas construidas por diferentes autores alrededor del objeto de estudio.
- Las interpretaciones del investigador, que recogen las dos anteriores, pero las ubica desde otra perspectiva que permite recuperar aquellos elementos que los protagonistas no pueden explicar por estar sumergidos dentro de ellos, así como los contextos desde un panorama más amplio de los escenarios y procesos que circundan al objeto de estudio, al incorporar otros elementos que complementan los relatos biográficos.

A partir de estos puntos, el investigador va tejiendo la trama interpretativa, combinando e incorporando los diferentes elementos para fundamentar la línea argumentativa que sustenta los hallazgos y resultados de la investigación. En este caso, la inclusión de fragmentos textuales del relato producido por los entrevistados permite recuperar sus voces y lógica de pensamiento, argumentación y construcción de ideas, lo que fundamenta e ilustra plásticamente las interpretaciones que introduce el investigador, pero no hay que perder de vista que en todos los relatos, de una manera u otra, está presente su postura e intereses heurísticos particulares.

¹³ García Salord (2000) nos habla de las metáforas del rompecabezas y el caleidoscopio como parte de este proceso de reconstrucción de los múltiples entramados que se expresan en los relatos.

CAPÍTULO 4:
MIGRACIÓN Y ARRAIGO EN LA CONFORMACIÓN DE
IDENTIDADES SOCIOTERRITORIALES:
RELATOS DE PROFESORES

En este capítulo me propongo analizar la forma en que un grupo de profesores de escuelas primarias del municipio mexiquense de Ecatepec, han construido o no una identidad socioterritorial a partir de la relación simbólica que han establecido con el espacio geográfico en el que laboran y habitan en la mayoría de los casos, o bien, en algún momento de su vida han habitado.

Es importante recalcar que el énfasis del estudio está puesto en la conformación de identidades socioterritoriales locales, que corresponden a la relación subjetiva que establecen con el territorio próximo, en el que transcurre su vida cotidiana y ocurren apreciaciones y significaciones directas, ya que no solamente parten de una construcción imaginaria, aunque por supuesto, puede existir, sino que se alimenta de la relación inmediata con el territorio en que se habita, por el que se transita o en el que ocurren diversas actividades, y en este caso, especialmente donde transcurre la vida laboral de los profesores que participaron en la investigación, y que en seis de los siete casos estudiados, es también su lugar de residencia.

Dentro de la lógica de la investigación, descubrir la forma en que los profesores han conformado su propia relación con el territorio y comunidad ecatepense, permitirá en un momento posterior, comprender las actividades a través de las cuales realizan, dentro de sus labores docentes cotidianas, la transmisión de un conjunto de contenidos, explícitos e implícitos, con los cuales se pretende contribuir a la conformación de identidades socioterritoriales en sus alumnos.

Así pues, la intención de este análisis es doble: por un lado, se propone desentrañar los complejos mecanismos a través de los cuales un grupo de adultos han conformado su propia identidad socio territorial, considerando los diferentes elementos que se han

conjugado en cada construcción particular, el peso que ha tenido cada uno de ellos, así como los sentidos y contenidos simbólicos que han adoptado a través de las trayectorias vitales personales y familiares. En suma, el objetivo central de los relatos es estudiar las fuentes, elementos y procesos a través de los cuales se realiza la construcción subjetiva de las identidades socioterritoriales.

Colateralmente y como una segunda intención, a través de los relatos se trata de indagar sobre el peso que tienen los procesos educativos, particularmente escolares, en la conformación de la identidad socioterritorial, explorando a partir de casos particulares en las posibilidades y alcances de estos procesos escolares para incidir en la conformación de esta dimensión identitaria, lo que permitiría marcar en ella ciertos sentidos de manera duradera, esto es, más allá de la época y espacio de influencia directa de la escolarización.

La información empírica básica para reconstruir los relatos biográficos se obtuvo de entrevistas realizadas a siete profesores, los cuales fueron elegidos al azar. Entre los puntos que abordan las entrevistas se indaga necesariamente sobre la historia de la familia, así como las relaciones sociales o familiares que aparecen como relevantes en cada uno de los casos. Con esta historia familiar trigeneracional se pretende orientar el análisis en un contexto histórico personal que va más allá del inmediato del actor, lo que busca descubrir aquellos elementos heredados de la situación familiar que le antecede, y la forma en que son reconstruidos por el actor.

Paralelamente, se pretende analizar estos relatos en el contexto histórico espacio - temporal en el que ocurren, buscando así una línea explicativa que conjugue la interpretación subjetiva de los hechos expresada por el relator, con el marco social más amplio en el que se insertan. Esto implica ir contextualizando los relatos dentro de un análisis sincrónico que incluya informaciones obtenidas de algunas fuentes externas al actor, sobre sucesos que pueden o no tener una relación directa o indirecta con su relato, pero que de alguna forma lo atraviesa.

También es conveniente mencionar la importancia que tiene para la investigación analizar las redes de relaciones sociales en las que se insertan cierto tipo de prácticas que van construyendo procesos de auto y hetero percepción, a partir de las cuales se forman las identidades socioterritoriales.

Para la realización de las entrevistas se preparó una "Guía de entrevista" que tenía como objetivo constituirse en un instrumento de apoyo, ya que ahí se contemplan los puntos temáticos a abordar en cada una de ellas, a partir de una preselección de las categorías que se consideraron relevantes para la investigación del objeto de estudio.

La técnica de entrevista desarrollada en el momento de realizarla trató de reducir la "violencia simbólica" que implica la relación entrevistador - entrevistado, utilizando estrategias de relajamiento de la tensión cuando se hizo necesario. Por supuesto, no en todos los casos se logró entablar una comunicación totalmente fluida. En la situación de entrevista, se trató también de considerar que es una relación de personas, y hasta donde fuera posible, simétrica. Para ello, se dejó de lado la guía de entrevista con todas las preguntas indicativas que se habían planteando, y en la medida de lo posible, se propició que los entrevistados hablaran espontánea y libremente sobre los temas de interés. Como en toda relación interpersonal, cada entrevista tuvo su propio ritmo y nivel de comunicación. Así, en la entrevista más "difícil" por la actitud poco accesible de la profesora, se tuvieron que ir planteando una a una las preguntas de la guía, a las que respondía la entrevistada de forma puntual, y sólo excepcionalmente lograba tomar el control de su propio relato para incluir anécdotas u opiniones de manera espontánea.

En otras entrevistas, la mayoría, los profesores lograron construir su relato abierta y libremente, dándole el sesgo que a cada uno le pareció importante, extendiéndose en los puntos que les provocaban mayor emoción y soslayando los temas a los que dan poca importancia. Estas formas de armar su propio relato serán consideradas en el análisis e interpretación de la información obtenida.

En el otro extremo estuvieron las entrevistas, particularmente una de ellas, en la que no fue posible intervenir como entrevistadora, ni siquiera para centrar los temas del relato, ya que el entrevistado armó su discurso con tal determinación y autonomía, que ni siquiera lo cortaba para escuchar alguna pregunta o comentario mío. En ese caso memorable, después de más de tres horas de monólogo ininterrumpido del profesor, di por terminada la entrevista cuando más o menos había tocado las temáticas de interés para la investigación, junto con muchas otras que a él le parecieron relevantes.

Con las técnicas de entrevista aplicadas, si bien se perdió en uniformidad de la información obtenida, se ganó en espontaneidad del relato: en la mayoría de los casos se logró el objetivo de que cada uno armara libremente su propia narración, marcándose así los pesos e importancia que otorgan a cada punto.

Así pues, a través de las entrevistas se cuenta con los relatos biográficos de siete profesores, obtenidos entre abril de 2001 y marzo de 2002, de los que se extrae la información empírica básica para el análisis de procesos de conformación de identidades socioterritoriales, considerando los procesos de migración y arraigo vividos en cada uno de los casos.

Los nombres y algunos datos de identificación de los profesores informantes, se omiten en este informe de investigación con la intención de proteger el anonimato de cada uno de ellos, ya que mucha de la información proporcionada es de carácter íntimo y personal, y podría resultar incómodo para ellos o sus familias, que se hiciera pública. Por ello, se le ha asignado a cada uno de ellos, considerado aquí como un caso de estudio, un pseudónimo, con el fin de proteger ese primer referente identitario que es su verdadero nombre. De entrada presentaré algunos de sus datos generales, lo que permitirá ubicar cada relato¹:

¹ Tal como se indicó, los nombres con los que identifico a cada uno de los informantes son ficticios, así como algunos nombres de lugares o familiares, cuidando siempre que la sustitución no sea relevante para el relato o cambie su sentido.

<i>Clave</i>	<i>Nombre</i>	<i>Edad²</i>	<i>Lugar de nacimiento</i>
"A"	Arturo Fernández Valle	36	Distrito Federal
"D"	Daniel Campos Ortiz	46	San Andrés, Edo. de México
"L"	Laura López Patiño	44	Distrito Federal
"M"	Matilde Álvarez Jiménez	40	Distrito Federal
"N"	Norma Camacho Narváez	44	Distrito Federal
"R"	Ricardo Pérez Martínez	41	Campeche
"S"	Sandra Fuentes Estrada	42	Nayarit

Como puede apreciarse, ninguno de los entrevistados es originario de Ecatepec, pero todos viven o han vivido en algún momento de su vida ahí o en el municipio vecino de Coacalco, y absolutamente todos trabajan como profesores en ese municipio. Todos llegan a esta zona entre 1967 y 1975, cuando tenían edades que fluctuaban entre los 5 y los 18 años de edad. Por ello, el primer punto de referencia que se considera en el análisis de los relatos, es precisamente la historia migratoria familiar y personal de cada uno de ellos.

Así pues, cada uno de los casos estudiados inicia con el análisis de su historia migratoria, lo que reviste una particular importancia si partimos de la contextualización del momento en que llegan a Ecatepec, lo que da un sesgo particular a este estudio que es imprescindible ubicar históricamente, lo que haré muy brevemente a continuación.

En México, durante el siglo XX, y particularmente en su segunda mitad, se registró un fuerte aumento de la migración interna permanente, entendiendo ésta como el cambio de residencia que ocurre de una entidad federativa a otra (Chávez, 1999). Estos procesos migratorios internos traen consigo profundos cambios en la estructura poblacional y económica nacional, ya que buena parte de estos flujos se dan del campo a la ciudad, con lo que la población urbana nacional pasa, de una quinta parte del total de población que tenía en 1940, a casi tres quintas partes en 1990 (Bataillon, 1997)

² En el momento de la entrevista

En algunas regiones del país, con alto índice de atracción migratoria, llega un momento en el que la población inmigrante sobrepasa a la nativa, lo que provoca una serie de situaciones novedosas y problemas no solamente económicos y de infraestructura urbana, sino también sociales y culturales. Tal es el caso del municipio mexiquense de Ecatepec, que en 1990 se calcula que tenía una proporción de inmigrantes del 64.9% del total de su población (Guevara, 1995: 130).

En el mismo caso de Ecatepec se encuentran los municipios mexiquenses que colindan con el Distrito Federal, y que han pasado a formar parte del área conurbada de la Ciudad de México. Por ello, en diferentes administraciones gubernamentales estatales se han emprendido campañas de diversa índole, enfocadas a fortalecer o crear una identidad mexiquense, que permita incorporar a esos millones de migrantes a una comunidad imaginaria estatal, que favorezca una actitud de arraigo y compromiso con el territorio que habitan.

Gracias a muchas investigaciones que se han realizado desde diversas disciplinas como la demografía, la sociología o la antropología, sabemos que las fuertes desigualdades regionales, expresadas en la falta de oportunidades de trabajo, escolarización y salud, son las principales causas de la migración interna, pero ¿cómo han vivido los migrantes estos procesos? ¿A través de qué historias familiares han llegado a un territorio como Ecatepec? ¿Qué lazos mantienen con su lugar de origen y cuáles han tenido que romper? ¿Por qué eligen Ecatepec y no otro lugar? ¿Cómo elaboran una percepción subjetiva del territorio donde llegan? Estos son algunos de los temas que se abordan en este capítulo, como punto de partida para analizar la forma en que algunos migrantes han construido cierta forma de arraigo en el lugar, o inclusive han conformado una identidad socio territorial como ecatepenses.

Los ejes temáticos que orientan la reconstrucción de los relatos biográficos son los siguientes:

- Historia migratoria, tanto familiar como personal, que se constituye en el punto de partida del análisis e interpretación de los relatos, dado el carácter de migrantes que tienen todos los profesores investigados.
- Construcción simbólica del arraigo³, que parte de la percepción subjetiva del espacio que manifiestan los entrevistados a través de sus relatos, así como los diferentes vínculos que van estableciendo con el territorio, y las formas de apropiación simbólica que hacen de él.
- Conformación de la identidad socioterritorial, que es el punto que tratamos de descubrir a través de la investigación, a partir de los elementos analizados en los dos primeros incisos, complementados con el desarrollo de un sentido de pertenencia autoasumido y expresado así en los relatos.
- La identidad aprendida, punto en el que se destaca el peso que subjetivamente otorga cada uno de los relatores a los procesos educativos, y particularmente los escolares, en su propia conformación identitaria socioterritorial.

A continuación presento la reconstrucción del relato que cada uno de los profesores realizó de su propia historia migratoria familiar, los arraigos que ha construido y los elementos que conforman su identidad socioterritorial local o próxima.

³ De manera preliminar, estoy utilizando el concepto de arraigo como el hecho de establecer vínculos más o menos profundos, ya sean reales o imaginarios, con un lugar; lo que metafóricamente implica "echar raíces" en él.

4.1 EL RELATO DE ARTURO

Arturo nació en el Distrito Federal, en el año de 1965. Pertenece a una familia de migrantes, ya que tanto su padre como su madre nacieron en un pequeño poblado, del que salieron obligados por las circunstancias adversas por las que atravesaban sus familias, y deciden llegar a la ciudad de México, con la ilusión de mejorar sus condiciones de vida.

4.1.1 HISTORIA MIGRATORIA

a) Abuelas y padres: la salida del pueblo de origen

Los papás de Arturo son originarios del mismo pueblo, enclavado en "una zona bastante hermosa, selvática"⁴, de la Huasteca veracruzana. Durante su adolescencia, los dos tuvieron que emigrar al Distrito Federal en busca de un futuro promisorio, aunque cada uno por su lado y en situaciones particulares. Ya establecidos en el D.F., se encuentran, se enamoran y se casan.

Su madre, Lupe, quedó huérfana de padre a los cinco años de edad, en circunstancias no muy claras para los familiares cercanos, por lo que por lo menos hay tres versiones sobre la muerte del padre de Lupe: su viuda sostenía "que lo habían embrujado, que una india lo embrujó en la Huasteca", ya que él "era muy atractivo físicamente, lo seguían mucho las mujeres, sobre todo las indígenas, y quizá una de ellas lo pudo haber embrujado". Para Lupe, en cambio, su padre "fue borracho", y por ello enfermó y murió. Arturo, por su parte, ha elaborado otra versión sobre la posible causa de la muerte de su abuelo: padecía una enfermedad mental desde que nació, que no le fue diagnosticada porque nunca recibió la atención médica necesaria; esta enfermedad se le agudizó a los 35 años aproximadamente y fallece cinco años después en medio de una crisis en la que "no reaccionó, ya no regresó a la realidad".

⁴ Relato del profesor Arturo. En adelante, cuando se trate de extractos textuales tomados de la transcripción de la entrevista, solamente pondré el entrecomillado, y en algunos casos la anotación "A", para señalar que se trata de la narración que hace el profesor, diferenciándola así del montaje del relato que yo voy armando sobre lo que él textualmente expresó.

Cualquiera que haya sido la razón de la prematura muerte, la familia queda sumida en la pobreza, y la viuda trabajosamente trata de sostener a sus cuatro hijos. Al no tener estudios ni un oficio definido con el que obtener un empleo, opta por elaborar flores de papel que vende en su pueblo, principalmente durante las fiestas de los santos u otras festividades religiosas. Sin embargo, la venta de las flores no le aporta suficientes recursos para solventar los gastos de la familia, y tiene que enviar a sus dos hijos varones al seminario, para que estudien algo, y sobre todo asegurar su manutención, mientras a la mayor de sus hijas la interna en un colegio de monjas, con la misma intención. Lupe, por ser la más pequeña, permanece al lado de su madre.

Durante tres años, los tres hermanos de Lupe viven en el seminario o el colegio, pero ahí sufrían malos tratos, por lo que el menor se escapa, y el mayor solicita permiso para reunirse con su madre e informarle la situación que estaban viviendo. La solución que encuentran es reunir nuevamente a la familia y emigrar al Distrito Federal, esperando que ahí encuentren todos un trabajo que les permita sobrevivir.

Al llegar al Distrito Federal, en el año de 1957, cada uno de los miembros de la familia busca la forma de ayudar al gasto familiar: los hijos varones como cargadores, como ayudantes o en el empleo que encontraban; la madre haciendo y vendiendo sus flores de papel, y Lupe como sirvienta o ayudante de alguna persona. Cuando los varones llegan a los 20 ó 22 años, aprenden el oficio y se hacen choferes, y de ahí en adelante trabajan como operadores de trailer. La hermana de Lupe, con el tiempo, entra a trabajar como costurera. Ninguno de ellos tenía estudios "más allá de la primaria", y realmente fue hasta que llegan al Distrito Federal cuando aprenden un oficio que les permitirá sostenerse económicamente.

Aunque la familia vivía ya en el Distrito Federal, conservan una propiedad inmueble en su pueblo, que les permite mantener la idea de que allá está su casa, sin embargo, cuando el mayor de los hermanos decide casarse, su madre vende el terreno para cubrir los gastos de la boda y mejorar su situación económica. Esto cambia la relación que mantenían con

su lugar de origen, ya que "esa propiedad hacía que ellos fueran, para ellos todavía su pueblo era ¡su pueblo!, pero venden y cortan" con esa idea, al menos en el discurso, aunque probablemente en su pensamiento siguieran viviendo allá.

La historia del padre de Arturo, Amado, es parecida: su madre, de origen indígena, al igual que su marido, enviuda quedándose sola con cuatro hijos. Tiempo después conoce a un militar que estaba de paso por el pueblo, hijo de españoles, con el que tiene un hijo, Amado, al que registran como hijo de su finado esposo. Su verdadero padre no lo reconoció, y no lleva su apellido, pero sí le heredó los rasgos físicos: el color blanco de su piel y el pelo rizado, muy diferente de su madre y hermanos que tienen marcados rasgos indígenas.

A Amado no le gustó la escuela, y en su infancia no aprendió a leer ni escribir, pero en su pueblo aprendió el oficio de panadero y trabajaba como "auxiliar de mil cosas", en lo que podía, porque su familia era muy pobre y aprovechaba cualquier oportunidad para progresar. Por ello, a los catorce años deja su pueblo y se traslada al Distrito Federal, buscando mejorar sus condiciones de vida, dispuesto a trabajar duramente y aprender un oficio.

Ya en el Distrito Federal, empieza trabajando como cargador, aprende a leer y escribir y se esfuerza por aprender un oficio. Tiempo después se hace herrero, y entra a trabajar en una institución de educación superior.

Lupe y Amado se encuentran en el Distrito Federal, ya que, como era gente del mismo pueblo, al llegar a la ciudad se reunían y se ayudaban entre sí. De hecho, acostumbraban llegar a vivir en la misma colonia, e incluso en la misma vecindad, mientras los recién llegados encontraban un trabajo y un lugar donde establecerse.

Ya casados, el matrimonio Fernández Valle habitan en una vivienda rentada cerca del barrio de Tepito, en el corazón de la ciudad de México, donde nacen sus cuatro hijos.

Lupe deja de trabajar y se dedica al cuidado de su familia, y Amado conservará su empleo como herrero hasta su jubilación.

La relación emocional que mantienen Lupe y Amado con su pueblo es cercana: de cuando en cuando viajan a visitar a sus familiares o asisten a la fiesta de la Santa Patrona. A sus hijos les han inculcado el cariño por su pueblo y por la cultura huasteca, lo que no les ha impedido adoptar muchas de las costumbres, como la forma de hablar y el uso de palabras altisonantes, de la colonia a la que llegaron, que es un auténtico

"lugar de chilangos, según la acepción que dice que chilango es el que llega de provincia a vivir en el Distrito Federal, no el que nace en el Distrito Federal. Bueno, ellos se volvieron verdaderos chilangos, sus gustos musicales, según el momento, la música ranchera, la música con mariachi. Obviamente, los grupos huastecos les encantan: ellos oyen sones huastecos y quieren zacahuite, quieren tamales; relacionan la música con la comida, relacionan la música con la fiesta".

A Amado le gusta mucho bailar los sones huastecos, pues es como estar en su tierra. Y así crecieron todos sus hijos. A Arturo le gustan mucho también: quizá en sus años de adolescencia sentía rechazo por ellos, y prefería la música moderna, pero ahora los valora, entiende que le gustó siempre "la música huasteca: puros huapangos".

b) Cambiar para mejorar: la llegada a Ecatepec

En 1969, en pleno crecimiento de la ciudad de México hacia el Estado de México, en lo que después será la zona conurbada, se funda una colonia en Ecatepec en unos terrenos baldíos. El padre de Arturo y la familia de su tía materna, deciden adquirir un terreno y construir su casa propia en esa zona, aprovechando que los precios eran accesibles para ellos, y con ello ahorrarían el dinero que gastaban en rentar una vivienda en el Distrito Federal.

Así, en 1971 se mudan a Ecatepec, con lo que inician una nueva etapa de su vida. El padre conserva su mismo trabajo, pero a los hijos los inscriben en escuelas de la zona y

los fines de semana procuran conocer su nuevo lugar de residencia y sus alrededores. Con esto van construyendo algunos lazos con el territorio y su comunidad, pero ese tema lo abordaremos más adelante.

c) Historia personal: migraciones fallidas

Arturo llega a Ecatepec a los seis años. Ahí estudió la primaria, secundaria y Normal Básica. Ya trabajando como profesor, estudió una licenciatura universitaria, y una vez concluida, emprende dos experiencias migratorias personales que resultaron ser temporales.

En la primera experiencia migratoria, decide ir a vivir durante seis meses en Chiapas, respondiendo por un lado, a requisitos académicos exigidos por el plan de estudios de la licenciatura que realiza: cumplir con el "servicio social" obligatorio para estudiantes universitarios. Pero por otro lado, su principal motivación fue brindar un apoyo personal a comunidades rurales de esa región, alfabetizando a niños indígenas, ya que pudo haber cubierto el trámite realizando otro tipo de trabajo sin abandonar su lugar de residencia, pero prefirió solicitar un permiso en su centro de trabajo y pasar una temporada fuera de casa. En su opinión, esa "fue una buena experiencia, por interés personal", pero sin intención de cambiar permanentemente su residencia, por lo que una vez cumplido el compromiso, regresa a Ecatepec y a su trabajo como profesor de primaria.

Tiempo después, contrae matrimonio, nace su hijo y emprende una nueva experiencia migratoria, ya con la familia que ha formado. En esta ocasión, junto con su esposa deciden migrar a una población cercana a la frontera con los Estados Unidos, donde planean instalar un negocio propio, que les brinde independencia económica y consolide la joven familia. A diferencia de su experiencia migratoria anterior, en ésta su objetivo es cambiar permanentemente su residencia, sin embargo, como medida precautoria, no corta amarras definitivamente, sino que solicita un permiso sin goce de sueldo en la plaza de base que ocupa como profesor del sistema educativo mexiquense, dejando abierta la posibilidad de regresar a ella si las cosas no resultan como las tenía planeadas.

La elección del lugar al que se mudan no fue azarosa: allá tenían conocidos que les ofrecieron prestarles una casa donde vivir sin tener que realizar grandes gastos, y por otra parte sabían que en ese sitio llegan por temporadas trabajadores migratorios provenientes de la región sur del país, que pasan todo el día trabajando. Por ello, a partir de sus propios referentes culturales, supusieron que instalar un negocio de comida preparada podría resolver las necesidades alimenticias de los migrantes, y a ellos les permitiría establecerse como pequeños empresarios.

Sin embargo, sus previsiones no fueron acertadas, ya que las costumbres de estos trabajadores migratorios sureños resultaron ser muy diferentes de lo que ellos habían vivido en Ecatepec o el Distrito Federal, donde es común que los trabajadores coman fuera de casa, y hay una amplia gama de negocios que ofrecen alimentos prácticamente para todos los gustos: fondas, restaurantes, puestos de tacos, tortas, comida casera a domicilio, etc. Por ello, supusieron, erróneamente, que en la población fronteriza a la que llegaron, ocurriría lo mismo. No fue así. Los trabajadores migratorios que serían sus clientes potenciales no acostumbraban comer fuera del lugar donde vivían, y cuando lo hacían, preferían comprar cualquier cosa industrializada en lugar de comida caliente preparada en forma casera.

El negocio no prosperó y Arturo se vio obligado a buscar trabajo en su campo profesional, por ser donde tenía la preparación necesaria y experiencia previa, y así consigue empleo como profesor de secundaria y como asesor de educación abierta, cubriendo contratos interinos. Sin embargo, pese a haber encontrado una forma de mantener a su familia, que con el tiempo podría haber consolidado su posición profesional en ese lugar, deciden regresar a Ecatepec, donde tiene un trabajo seguro, una "plaza de base", y el paisaje y la cultura de la comunidad le permiten sentirse cómodo, en casa.

Arturo ubica varias razones por las que decidió regresar a casa, a Ecatepec, que relata en sus propias palabras:

- *El factor económico y la seguridad laboral:*

"El objetivo (era quedarse allá), pero dadas las circunstancias económicas, mejor nos regresamos al trabajo seguro, (porque allá) era interinato, no era la base. Tenía que esperar por lo menos tres años para conseguir una base, entonces era más complicado... aunque fue muy agradable trabajar como docente, muy agradable... Bueno, viendo que ya no nos iba como nos fue en un principio, ¡bien!, empezamos a hacer planes para regresarnos al trabajo de acá".

- *El factor geográfico - territorial: vivir en un paisaje extraño:*

"...las distancias, eran demasiado grandes para ir a conseguir por ejemplo víveres, uno tenía que trasladarse diariamente por el negocio. El transporte, muy irregular, y la población muy pequeña... y... cualquier cosa que se requería, como ir al teatro, ir al cine, todo lo que era recreación, teníamos que trasladarnos a otras ciudades, (porque) en ese lugar no había nada de eso. Más bien, a ese lugar yo lo ubico como una parada de camión, ¡sí!, por el hecho de estar a orilla de la carretera. Es... una zona hasta cierto punto desértica, solamente poblada por temporadas... y eso provoca a los comercios pérdidas o baja en sus ingresos.

(Al lugar que llegamos) es una zona abierta al mar, entra mucho aire, pero como es zona desértica, hay muchísimo polvo, tolvánicas, constante, constante. De hecho, en los momentos de soledad y nada de trabajo, pasaban las ruedas de ramas, que pasan en el desierto, y yo decía ¿yo qué hago aquí?. Hasta frente al negocio pasaban esas cosas. Yo me sentí solo, lejos de lo que yo creo que es mi vida. A mí me gusta mucho la ciudad, pero allá me salía muy caro ir a la ciudad constantemente, entonces optaba por ir muy poco o por periodos. Todo esto me servía para decirme "te regresas, te regresas, te regresas"..."

- *El factor cultural: el choque con costumbres y formas de ver la vida diferentes:*

" ... la vida en Baja California es muy parecida a la norteamericana. Las costumbres son así, regularmente ellos van a hacer su consumo en EU, ellos compran la mayor parte de su despensa o su ropa en EU... La gente es agradable, pero no les interesa nada de lo que es México, y les gusta más la cultura norteamericana, y yo entraba mucho en choque con ellos por eso. La gente piensa como norteamericana, aunque sea mexicana. Y de hecho la ciudad de Ensenada es una copia fiel de una ciudad norteamericana: las calles muy bien encuadradas, el sistema de tránsito es muy parecido al de allá, y bueno, la vida en sí es muy parecida. Yo entraba con la gente en algunos choques por eso. Quizá ellos no se enteraban, no discutíamos por eso, pero había malestar, malestar constante (en mí)...

La gente ... tiene sus costumbres, sus ideas, su forma de pensar, pero como en cada parte de la República Mexicana; pero esas ideas, yo no estaba de acuerdo con muchas de ellas. Allá la gente es muy individualista, la gente lucha por sí misma, no trabajan en conjunto, es muy difícil que la gente trabaje allá en equipo, no les agrada. La gente es lo que es por sí misma, lo que ... a mí se me hace, una idea muy norteamericana... Chocaba con lo que yo había vivido. Aquí es diferente, quizá porque yo saliendo de la Normal ya tuve trabajo, no tuve que enfrentarme a pedirlo, andar haciendo solicitudes y demás, no fue problema, y allá era muy complicado entrar, entrarle. Entraba uno pero, en primer lugar eres chilango..."

- *El factor identitario: viviendo el rechazo hacia los "extranjeros- chilangos":*

"...Por cierto, tuve que mentir, yo no dije que era chilango, yo siempre dije que era del estado de México, aunque ellos nos ubican muy cerca del Distrito Federal, pero a pesar de eso, nada más por decir que yo era de otra entidad, ya no era tan agresiva la gente. La gente es agresiva con los chilangos, bueno, con la gente del Distrito Federal, no los quieren... De hecho, cuando nosotros llegamos, había pasado una campaña que decía "si amas tu país, mata a un chilango", "si amas a Baja California, mata un chilango". Era una campaña de desprestigio hacia el chilango... Los malos éramos los chilangos. Bueno, de hecho, yo no, (porque)

cuando empecé a trabajar en la secundaria, la gente creía que yo era de Mexicali, por mis características físicas, pero por el tono (de hablar), yo trataba de no utilizar el tono chilango. Yo me percataba de la forma en que hablamos nosotros, el final de las frases las hacemos como más corridas, como más largas. Ellos lo notan de inmediato, porque (cuando) ellos hablan toda la frase es como cantadita, (y) nosotros es el final. Pero nosotros (mi esposa y yo), no, no teníamos ese tono, y creían que yo era de Mexicali. Eso me permitió relacionarme con mis compañeros, pero con muchos de ellos no, (nuestro trato era) así como con muchas espinas, (y) no permitían que te les acercaras, por ejemplo yo. Aunque el director informó que yo era de Mexicali: el director sabía que no lo era, él lo vio en mis documentos, y me decía que era una estrategia. Porque él sabía de la situación de la gente del centro de la república, que no la quieren en esos lugares..."

d) Trayectoria migratoria familiar y personal de Arturo

Resumiendo la historia migratoria familiar trigeneracional y personal del profesor Arturo, encontramos lo siguiente:

- Sus padres y abuelas, originarias del mismo pequeño poblado, emigran de ahí por:
 - Orfandad: al morir el padre de familia, las viudas y sus hijos quedan en el desamparo.
 - Pobreza: sin el sustento del padre, las familias no tienen recursos para su sostenimiento.
 - Falta de trabajo: en su pueblo de origen no hay fuentes de empleo que les permitan superar su situación de pobreza.
- Eligen emigrar al Distrito Federal ya que:
 - Tienen paisanos conocidos residiendo, que en un momento dado están dispuestos a prestarles ayuda.

- Saben que ahí pueden encontrar oportunidades de sobrevivencia realizando cualquier tipo de actividad, aún cuando no tienen instrucción escolar.
- Están dispuestos a desempeñar trabajos pesados o humildes (cargador, sirvienta)
- Están dispuestos a prepararse para mejorar su nivel de vida y desempeñar trabajos que requieran mayor calificación: sus tíos se convierten en operadores de transportes de carga; su padre aprende a leer y escribir y el oficio de herrero, que le permite encontrar un empleo seguro y posteriormente trabajar por su cuenta.
- Cambian su residencia a Ecatepec por:
 - Oportunidad de adquirir vivienda propia
 - Su relativa cercanía con el Distrito Federal les permite:
 - Mantener sus lazos familiares, cuyo centro está en el D.F.
 - El padre puede continuar en su empleo, en el D.F., hasta que puede jubilarse.
- Arturo decide emigrar de Ecatepec por:
 - Oportunidad de independencia económica: establecerse con un negocio propio
 - Oportunidad de ascenso económico
 - Interés por conocer otras formas de vida
 - Oportunidad de vivienda: les prestaron una casa donde vivir.
 - Oportunidad de llegar a un lugar conocido: la familia de su esposa es originaria del lugar al que deciden emigrar.
- Regresan a Ecatepec por razones:
 - Económicas: el negocio fracasó.
 - Laborales: Trabajó como maestro, pero no tenía base, sólo consiguió interinatos, aunque le ofrecían más contratos.
 - Culturales: No le gustaron las costumbres ni la forma de ver la vida de las personas de allá.

- Identitarias: Aunque algunos lo aceptaron y otros lo ignoraron, tenía que negar su origen "chilango" e inclusive adoptar otras formas de hablar para evitar ser rechazado o atacado.
- Geográficas-territoriales: No le gustó la geografía ni el clima del lugar. El paisaje le parecía extraño y siempre se sintió ajeno al lugar, no logró sentirse cómodo en ese espacio.

Con relación al impacto de la migración familiar en los cambios en los niveles de escolaridad y situación ocupacional de Arturo con relación a su familia de origen, encontramos lo siguiente:

<i>ESCOLARIDAD</i>		<i>OCUPACIÓN/ SITUACIÓN LABORAL</i>	
<i>PERSONAL</i>	<i>FAMILIAR</i>	<i>PERSONAL</i>	<i>FAMILIAR</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Normal Básica - Licenciatura en Pedagogía (universitaria) - Maestría en Ciencias de la Educación (sin grado académico) 	PADRE: sin estudios escolares. Aprendió a leer y escribir cuando llegó al D.F. Aprendió el oficio de herrero. MADRE: 5° de primaria ABUELOS: sin estudios escolares HERMANOS: 1. Licenciatura en Química. 2. Secretaria. 3. Educación básica.	<ul style="list-style-type: none"> - Profesor de grupo, escuela primaria, una plaza de base. - Carrera magisterial. 	PADRE: Jubilado, trabajó como herrero en una institución pública de educación superior. Trabajó como cargador, hasta que aprendió su oficio. Labores independientes relacionadas con su oficio. MADRE: Labores del hogar. Antes de casarse trabajó como empleada doméstica. ABUELA MATERNA: Elaboración de flores de papel. TÍOS: Cargadores, choferes, operadores de tráiler. HERMANO: Ayudante de investigador. HERMANAS: Secretaria.

En cuanto a su **escolaridad**, la trayectoria académica de Arturo (Normal básica, Licenciatura en Pedagogía y Maestría en Ciencias de la Educación) rebasa sobradamente a la de sus padres y abuelos, que no llegaron a completar su instrucción primaria; e inclusive a la de sus hermanos, al ubicarse con una historia escolar más elevada que cualquiera de ellos.

En lo referente a su **ocupación y situación laboral** (profesor de grupo de educación primaria, con una plaza de base y carrera magisterial) encontramos que Arturo desempeña una actividad que requiere de cierto nivel de preparación académica, a diferencia de lo realizado por sus progenitores, lo que lo ubica en una posición ocupacional mejor valorada socialmente que ellos. Sin embargo, habría que considerar que dado su historial académico podría ocupar puestos más elevados dentro del sistema educativo mexiquense, ya que muchos profesores con menor escolaridad ocupan plazas de igual o mayor categoría que la de él, aunque desde luego no necesariamente es así, ya que para obtener esos puestos se requiere desarrollar otro tipo actividades que van más allá de un buen desempeño como profesor de grupo, e incluyen gestiones y relaciones dentro de la burocracia sindical y escolar. Esto permite vislumbrar en su caso un potencial profesional a futuro aún no explotado.

4.1.2 CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA DEL ARRAIGO

a) La percepción subjetiva del espacio

Arturo percibe el territorio de Ecatepec a través de lo que ha vivido en él desde hace 30 años, cuando llegó ahí a la edad de 6 años. Sus primeras impresiones datan de los primeros años que vivió ahí, y en su relato se cruzan los recuerdos de una infancia feliz y las posibilidades que el territorio les ofrecía para disfrutarla al máximo

"...nuestro lugar de recreo eran esos llanos, y había unas zanjas que no sé cuánto medirían, pero para mí eran muy grandotas, nos tapaban, y andar en los laberintos de las zanjas era muy agradable... (desde) donde vivíamos, veíamos una fábrica donde hacen productos como papel de baño, se veían desde la casa unos montículos

gigantescos de ... le decían pacas, que son bagazo de caña, pero estaba apilado. En época de calor se calentaba esa cuestión, se fermentaba, se producía alcohol o algo así y se prendía, y eran unas pachangas buenas, porque venían bomberos. Yo creo que eso sucedió en un periodo de 6 años. Después se llevaron esos montículos a otro lugar o emplearon otro tipo de materia prima."

"Antes se podían hacer fogatas en época de verano, que era la mejor, y se podía uno ir a cazar grillos, se podía uno ir a cazar caracoles, a cocinar caracoles, cosas así..."

"... pasando el canal del desagüe, en esta parte, ahora se llama Izcalli Jardines, que es precisamente donde trabajo, esos eran sembradíos de maíz, y lo fraccionaron... en la parte izquierda, cerca de la escuela Altamirano, están los ejidos de Tulpetlac, y esos ejidos también tenían sembradíos de maíz ..."

Pero observa con nostalgia que aquel lugar que le parecía tan agradable, y donde disfrutó su niñez jugando libremente en los llanos deshabitados, ha desaparecido, y el paisaje del Ecatepec de sus recuerdos no existe más. En su lugar hay un lugar sobrepoblado, con muchos problemas que en su infancia no existían:

"Bueno, eso fue nuestra niñez, nuestra estancia en esos lugares. Después se llenan de gente esos lugares... En esa época Ecatepec no tenía tantos problemas viales, no era tanta la población, pero ahora ha crecido demasiado la población, (...) en la actualidad es otra cosa, ya cambió, el espacio que tenemos ya es muy reducido, las casas que tenemos, que antes se nos hacían gigantescas, ahora hay varias familias que en la misma casa están viviendo sus hijos casados. Ha sido más complicado conseguir vivienda... y yo veo familias en la colonia que viven juntos, dos familias, tres familias, y los espacios, la gente es diferente. Antes se saludaba, ahora se han vuelto más agresivos, viven en condiciones promiscuas, me imagino. Bueno, eso no era antes. No es porque "los otros tiempos eran mejores", creo que estos tiempos también tienen cosas excelentes..."

Explorando en la tierra las huellas del pasado:

Los llanos de Ecatepec, donde llega a vivir, excitan su imaginación infantil, y el territorio se convierte en un libro abierto que les permite explorar el pasado por las huellas que los antiguos habitantes han dejado en él. Arturo siente una gran pasión por la Historia, y en su relato encontramos indicios del papel que tuvo ese territorio deshabitado, pero cargado de signos, en el desarrollo de su interés por el conocimiento del pasado:

"... cuando llegamos a vivir ahí, (en) las grandes extensiones donde no había casas, todavía encontrábamos pedacitos de barro, de ollas de barro, diseminadas por todo el terreno, todas regadas, en el llano, eran ¿qué? Guijarros les llaman. Y mi tía nos comentaba que en estos lugares, en la época revolucionaria, dejaron esos utensilios la gente que pasó por aquí. Realmente era raro que a flor de suelo encontraras esos pedazos: no era escarbando o buscando, no, simplemente tu caminabas y encontrabas eso... En algunas ocasiones, encontraron algunos vecinos esculturas pequeñas, de los aztecas, decían que eran de los aztecas. Entonces nos contaron la historia de cuando venían de Aztlán y se establecen en el cerro de la Cruz, una princesa azteca... y cuando encontraron las figuritas, los idolitos, unas caritas, decían que era porque los aztecas, porque esto, porque lo otro... de hecho hay un señor al que le pusieron "el señor de los monos", porque cuando hicieron los cimientos de su casa, encontraron caras, encontraron como cuarenta caritas... Yo creo que estas caritas están en la Casa de la Cultura de Ecatepec, (porque) se las quitaron, ya ves que el chisme corre rápido, y creo que se las quitó el gobierno municipal... "

Clima y paisaje

El paisaje y el clima ecatepeense de sus años infantiles están también presentes en la evocación que hace de una fisonomía fascinante de ese territorio. El paisaje de esos años se ha perdido por la sobrepoblación, particularmente su vegetación, pero Arturo percibe que el clima sigue siendo muy agradable:

"...en esa parte no eran terrenos ejidales. Había otros terrenos atrás que sí lo fueron. Esos terrenos eran baldíos. Bueno, el hecho es que eran grandes llanos, y ¡muy agradable para vivir! Un clima en verano muy rico, (que) no ha cambiado gran cosa. Lo que sí ha cambiado aquí son las plantas, (antes) había mucha vegetación en esta

época, y en la época de la canícula era mucho calor, muy quemante, no crecía nada, y era árido, y grandes cantidades de nopales. Nuestros paseos eran ir caminado al cerro de la Cruz, a cortar nopales, muy ricos, en esta época. Mi papá es muy deportista y pues ¡vámonos a caminar!. Y esto lo hacíamos yo creo que... cada fin de semana, quizá cada sábado..."

b) *Símbolos territoriales*

Arturo considera que en Ecatepec hay una gran riqueza en sus símbolos arquitectónicos, verdaderos monumentos históricos que a él personalmente le fascinan, y le enseñan mucho de la historia del lugar, particularmente de la época colonial. Los geosímbolos que le parecen más importantes son las iglesias y sus conventos, a los que liga con su propia fe religiosa:

" (Para mí la más representativa es) la Iglesia de San Cristóbal. De hecho las iglesias, yo creo, porque están bellas las iglesias de todos los pueblos... las iglesias de Ecatepec que son del siglo XVII, del siglo XVIII.... Esta iglesia era un viejo convento dominico... Bueno, no era catedral, era una parroquia. La parte central de lo que era el jardín, que eran los dormitorios de los frailes en esos años, sigue siendo parte de la sacristía, las oficinas de la iglesia, de la parroquia de San Cristóbal, porque sigue siendo parroquia... Bueno, yo lo vivo mucho en los años de mi infancia, (porque) daban catecismo en esa parte. Había una estudiantina. De hecho a mí me ha servido, me sirvió meterme al catecismo, para conocer lo que es la historia de San Cristóbal. Y bueno, yo creo que es la parte más representativa de Ecatepec."

"Se hizo la catedral en la parte trasera de la parroquia... Es una construcción muy bonita, pero... el dirigente no me agrada mucho, Don Onésimo. No ha sabido ser un buen guía espiritual del pueblo. Es más político que todo lo demás."

"... el desierto de los Leones no pertenece al Estado de México, sin embargo cuando voy a ese convento y voy al Convento de Acolman se me hacen muy parecidos, aunque son de diferente orden... Me gusta eso, los hechos de los conventos. Conozco

del estado de México dos conventos: el de Acolman y el de Tepozotlán. El de Tepozotlán está muy bien cuidado, remodelado, hermoseado, y el de Acolman es grandioso, es grandioso ver como se observa en el llano, pero está muy descuidado. De esos eventos me gusta enterarme, Por ejemplo, cuando me enteré de que en el de Acolman se crearon las primeras posadas.... me gusta el de Acolman."

c) Viviendo la cultura nativa

De la cultura nativa a Arturo le fascinan las viejas tradiciones, particularmente las fiestas que hacen a los santos en cada uno de los siete pueblos que hay en Ecatepec. A esas celebraciones le gusta mucho asistir como invitado o en calidad de turista, y desde niño su padre lo llevaba:

"(Las costumbres y tradiciones que conozco de Ecatepec son) las fiestas de los pueblos, de los 7 pueblos. Es tradicional que en esas fiestas, se invite a familiares, a vecinos, hay familias que hacen fiestas en su casa, es el día de la fiesta del pueblo, unos más que otros, pero todos lo celebran. Se acostumbra que la gente se compre ropa, se preparan para el baile, es la época del flirteo de los jóvenes... eso me agrada de los pueblos... Mi familia es invitada. De hecho, mi papá es muy sociable, hasta a las piedras hace hablar, conoce a muchas personas. Él va invitado por nativos de aquí"

Estas celebraciones nunca las ha vivido como suyas, ya que siempre ha sentido que solamente son propias de los nativos del lugar, y tanto él como sus padres están conscientes de su calidad de inmigrados en Ecatepec, y entonces, por muy buena relación que lleven con personas nativas, nunca se han sentido parte de la comunidad oriunda del lugar:

"(Mi padre no se siente ecatepense), él es huasteco, y aquí en San Cristóbal, en la misma fecha que se celebra a San Cristóbal, en su pueblo se celebra a Santa Ana, que es el 26 de julio, y bueno, me imagino que ellos lo relacionan con su pueblo. Mis papás no acostumbran, aquí no hay fiesta, porque nosotros realmente nos desarrollamos en colonia urbana, no con las fiestas de los pueblos"

Pero sentir que esas fiestas y tradiciones no son propias de su familia, no le impide disfrutarlas, y precisamente que se conserven esas costumbres es algo de lo que más le agrada de Ecatepec:

" lo que me agrada de Ecatepec, es que todavía se guardan esas costumbres. A veces se me hacen un poco raras, esas costumbres, como el día que mi hermana se casó con un chico de Santo Tomás Chiconautla, que vemos que tiene unas tradiciones bastante arraigadas, sobre todo las religiosas, que son muy, muy religiosos..."

De las costumbres y tradiciones de Ecatepec lo que más ha disfrutado es la comida:

"... los domingos era ir a misa, e ir a desayunar barbacoa. Íbamos a San Cristóbal, a donde está la nevería, y había mesas; ahora hay mesas pero no como que para convivir bien. Bueno, había mesas y sillas, y nos compraban nuestra mesa, almorzábamos: primero era ir a misa, almorzar. Casi siempre, eso fue durante un periodo de unos ocho años, hasta que tuvimos algo que hacer los hermanos, y mi papá y mi mamá se iban solos o al Distrito Federal."

"... para ir a comer un rico mole, vámonos a Chiconautla, que es uno de los 7 pueblos, y un mole riquísimo que hace la gente"

Pero los cambios poblacionales también han afectado fuertemente las costumbres provincianas que todavía había cuando él llegó a vivir ahí. Lo que más le molesta ahora es la corrupción tan fuerte que observa en el municipio, y que las formas de convivencia han cambiado mucho, de haber sido muy cordiales en el pasado, a una impersonalidad urbana que es lo que priva actualmente:

"...la corrupción (ahora) es enorme en Ecatepec, en todos lados, muy palpable. A lo mejor eso sucede en todo el mundo, en todo México, pero en Ecatepec lo vive uno eso muy cerca, las situaciones de corrupción en la política."

"¿Qué más me molesta de aquí? Que la gente se está volviendo muy impersonal, muy... ya no hay cordialidad. Antes era más cordial. Al menos la colonia donde estamos, se conocen los grandes, se conocen mucho. Los chicos no nos conocemos

tanto porque tuvimos que salir, por estudiar o a trabajar, pero los mayores se conocen, y había mucha cordialidad, de hecho, cuando éramos chicos, nos veíamos mucho con los vecinos. Ahora ya es muy peligroso que un chico ande solo en la noche, da temor."

Los turistas permanentes:

Desde que llegaron a vivir a Ecatepec, sus padres trataron de hacer suyo el lugar, conocerlo y relacionarse con sus habitantes, ya fueran migrantes como ellos o nativos. Los fines de semana o en días de descanso aprovechaban para recorrer los alrededores, y encontraron muchos lugares muy cercanos donde podían ir de paseo y conocer sus costumbres y arquitectura:

"Mis papás son muy dados a andar en pueblitos, les gusta andar puebleando. Se van de paseo. Les gusta mucho Chiconautla, les gusta Ozumbilla, les gusta Otumba, andan en esta zona, les gusta mucho esta zona, la zona de Teotihuacan, y es a lo que se dedican los domingos. (A mí también) me gustan sus pueblos. He tenido la oportunidad de estar en la mayoría de ellos, son 7, el que más me gusta de todos es San Cristóbal, es el más cuidado, pero es el que ha perdido más las tradiciones, Lo que más me gusta es eso, sus tradiciones, las fiestas. He tenido la oportunidad de estar en San Pedro Xalostoc, en Santa Clara Coatitla, en Sto. Tomás Chiconautla, en fiestas, en la época de fiestas... Bueno, es lo que más me gusta de Ecatepec."

d) Escuela y formación de identidad mexiquense

Arturo llegó a los 6 años a Ecatepec, y lo inscribieron en una escuela primaria del sistema educativo estatal. Ahí le enseñaron los símbolos oficiales de la entidad para hacerlo sentir mexiquense. Recuerda que sus maestros le inculcaban que ser mexiquense era un motivo de orgullo, y particularmente asistir a escuelas estatales, porque la educación que impartían las escuelas mexiquenses era muy superior en calidad a la de las escuelas del sistema federal, controlado desde la Secretaría de Educación Pública, en el Distrito Federal. Ahí existía una especie de competencia entre ser mexiquense y no serlo, en la que el mensaje para ellos era que el estado de México es una entidad muy importante, de

vanguardia en muchos aspectos, y que ellos debían estar a la altura del alto nivel de su entidad, y sentir orgullo por pertenecer a ella, y poner entusiasmo en todas sus actividades para hacerla mejor. Con estas estrategias, trataban de fomentar una identidad mexiquense, que no existía entre los inmigrantes que poblaron amplias zonas de Ecatepec:

"yo viví en Ecatepec desde la época de la primaria, y para mí fue una excelente escuela, me gustaron mucho mis años de primaria. Me acuerdo mucho que en los exámenes teníamos que ponerle el nombre del gobernador, siempre... Yo supe en esos años que las escuelas estaban en zonas escolares, que pertenecíamos a otra organización, en la primaria lo supimos porque decíamos que era una escuela estatal, porque cerca de la casa había otras escuelas, pero no eran estatales, y ellos eran así como los feos, los malos: malas escuelas, malos alumnos. Nos lo metían, nos lo decían, y sí, lo cumplía la escuela, en todos aspectos. Sobre todo en el hecho de hacer exámenes semestrales, con toda solemnidad, de tener tres días para los exámenes, era único... nos daba alcurnia, y los otros no lo hacían. O que salíamos a la una y media de la tarde, y los otros salían a las doce, las otras escuelas, las federales, las feas. Y bueno, eso nos hizo sentir que éramos diferentes. A mí me hizo sentir que los del estado de México estábamos mejor preparados, los alumnos. Cuando yo estaba en la Normal, conocí a una muchacha que estaba en la Normal Nacional, y comparábamos los trabajos, y decíamos que trabajábamos mucho más nosotros, yo decía que trabajábamos mucho más nosotros."

En sus años de estudiante, Arturo creía firmemente lo que le enseñaron en la escuela sobre la superioridad del sistema educativo mexiquense sobre los otros, y esto tenía la intención de hacer extensiva esa idea a otras esferas. Sin embargo, años después revisó esas ideas que le inculcaron en la primaria y en la Normal, y ahora cree que son parte del propio sistema para tener un mayor control sobre la gente, y particularmente sobre los maestros:

"Mmm, bueno, ahora veo que es el control, pero sí, en esos años decíamos que éramos la vanguardia, que estábamos mejor académicamente. Pero sigo pensando que hay más control en el estado de México, a los maestros nos controlan más, el hecho

de no podernos manifestar, bueno, sí podemos, pero nos dijeron que no debíamos hacerlo, que somos docentes, no sé, yo creo que fueron discursos muy en la Normal nos introdujeron esas ideas, de que escogimos esta carrera porque queríamos ser maestros, nadie nos obligó... Yo creo que el estado de México sí tiene más sistemas de control, nos llega, a través del sindicato, a través de la supervisión."

e) Apropiación de los emblemas oficiales

Parte de las estrategias para la formación de una identidad mexiquense en las escuelas estatales, era enseñar los símbolos estatales a los niños, particularmente el himno del estado. Para muchos niños probablemente eso haya sido intrascendente, pero no para Arturo, que recuerda esas enseñanzas y aún mantiene el gusto y respeto por los símbolos oficiales mexiquenses:

"En la primaria, desde que ingreso al primer grado, en las ceremonias cívicas tocan el himno del estado de México. Y a mí me gusta, me gusta la letra, me gusta lo que dice, algunas cosas no las entendemos los alumnos. Todavía se critican otras tantas de lo que dice el himno, pero tiene una música muy bonita... Una anécdota fue que estábamos ensayando, que se acostumbra mucho aquí, promover el himno a través de concursos, y en la Normal se hizo el concurso de himnos...y mis compañeros, en la entrada, alguien empezó a decir "¡ole!", porque en la entrada se parece a esa música que se usa en la fiesta brava, en los toros, parece ese tipo de música. Bueno, empezó a gritar "¡ole!", y ¡casi lo linchan!, el maestro de música, por la falta de respeto."

"Y yo vivía el himno, el himno al Estado de México, y le ponía atención a qué dice la letra y todo esto, y me gustaba..."

Sin embargo, debido probablemente a su profundo nacionalismo, aún cuando le gusta mucho el himno del estado de México, y pone mucho empeño en que sus alumnos lo aprendan, le gusta más el himno nacional:

"... yo creo que el (himno) nacional me gusta más, pero bueno, el del Estado de México, cuando yo lo canto, cuando yo lo enseñé a los chicos, me acuerdo de varias

partes del Estado de México: me acuerdo mucho de Toluca y de algunos pueblos de Toluca. Me acuerdo de la lucha de la Independencia, ... lo que es la historia, historia."

También hay algunos héroes y personajes que para Arturo son símbolos del estado, como los gobernadores que cambiaron la fisonomía del estado en la época de mayor industrialización, y con sus acciones hicieron una aportación fundamental para que se convirtiera en lo que ahora es:

" que el Estado de México se haya industrializado tanto en la época de Hank González, y en la época de Jiménez Cantú, y a nosotros nos toca vivir eso; estábamos en primaria, estábamos en Normal, pero nos llegan a las escuelas esos cambios, que desde lo económico se trasladan a lo educativo. (Por eso) para mí un personaje que le dio al estado una importancia económica fue Hank González. A la mejor no fue él, fue el equipo, el grupo Atlacomulco. Yo creo que él fue muy importante para el estado de México, porque lo cambió, y Ecatepec fue como se convierte, en esos años, en un proceso muy fuerte. Y en esos años fue cuando yo vi todo el proceso obrero, cómo las gentes se van a las fábricas, cómo la gente que llegó a vivir cerca de nosotros era de fábrica. Mi papá no era de fábrica, era más bien trabajador de una institución de cultura, pero yo digo que Carlos Hank González ha servido para el cambio."

f) El vínculo con el Distrito Federal

Sin embargo, pese a pasar su infancia y adolescencia en Ecatepec, nunca perdió el vínculo con el Distrito Federal, empezando porque, a pesar de los discursos oficiales, sus padres no lo inscribieron a una secundaria estatal, sino que tuvo que trasladarse al Distrito para estudiar en una escuela federal, porque pensaron que eran mejores:

"Antes, por ejemplo la secundaria, era trasladarnos al DF, porque era donde estaba mejor el nivel académico, eso decían los papás, y nos mandaban casi a todos, vecinos y todos, íbamos a la secundaria. Aquí solo existía la secundaria 99, que estaba llena siempre, y nada más. Era la más aceptada por la población, y nosotros nos

trasladamos, sólo mi hermana, la menor, que es 8 años menor, hizo la secundaria aquí."

Sus padres también cambiaron sus rutinas de fines de semana cuando sus hijos crecieron, se independizaron y los dejaron solos. En la actualidad, en lugar de pasar su tiempo libre en Ecatepec y sus alrededores, se trasladan con más frecuencia al Distrito Federal, donde aún tienen familiares:

"...ahora ya cambiaron el lugar donde desayunan. En esos años era Ecatepec, (pero ahora) mi mamá regresó a Santa María la Ribera y ahora van a almorzar a ese lugar, Santa María la Ribera casi siempre. Primero van a la iglesia; su dinámica es la misma..."

Él mismo cambió ya los lugares que frecuenta en su tiempo libre, particularmente cuando se trata de sus prácticas religiosas:

"Esporádicamente voy a misa, pero no voy a San Cristóbal, voy al Distrito, a una iglesia que se encuentra en la calle de Orizaba, en la colonia Roma, a esa iglesia acudo, o a otra iglesia que se encuentra en Reforma y Génova, que es una iglesia muy pequeña, pero muy bonita. Generalmente a esas asisto. Pero me gustan varias iglesias: San Cayetano, la Catedral Metropolitana. En la Catedral Metropolitana me gusta los jueves asistir, hay concierto de órgano, y es rico. Sí, sigo con ideas religiosas."

g) Futuro en la comunidad

Como hemos visto, Arturo conoce Ecatepec: sus pueblos, sus costumbres, sus tradiciones, sus iglesias, y gusta de ellos. Sin embargo, para su futuro preferiría regresar al Distrito Federal, porque a él le gusta más la vida urbana, las actividades culturales, la fisonomía de la ciudad de México. Según su relato, si no ha regresado a su lugar natal no es por falta de planes para hacerlo, sino de dinero para adquirir una casa o encontrar un lugar donde establecerse, adecuado a sus posibilidades económicas actuales:

"A mí me gustaría vivir en el Distrito, en varias, varias colonias del Distrito: la Condesa, me gusta la Juárez, me gusta Santa María la Ribera en ciertas zonas, San Rafael. Ciertas colonias me gustan del Distrito Federal; ahí es donde me gustaría vivir. Y si tuviera muchas posibilidades, creo que sí me iría a una buena zona del Distrito Federal: Satélite, Santa Fe, Polanco, ahí donde hay unos departamentos muy bonitos, en Polanco, ahí me iría... Los planes están, lo que no está es la lana."

h) Sentidos del arraigo en Arturo

Del relato de Arturo extraemos los siguientes sentidos de su arraigo en Ecatepec:

- El vínculo afectivo con los viejos llanos, su personal paraíso infantil perdido, y el gozo que le proporcionó la exploración de territorios deshabitados.
- El encuentro con una historia ajena
 - Recoger rastros de una cultura ancestral: ídolos y figuras ¿aztecas?
 - La curiosidad por saber ¿de dónde vienen los guijarros?, que le permite imaginar a Ecatepec como el posible territorio de paso de las huestes revolucionarias, con todas las fantasías infantiles que se podían tejer sobre esta idea.
 - El cruce entre historia y leyenda: la princesa azteca del Cerro de la Cruz
- Vivir costumbres y tradiciones de una cultura pueblerina ajena, convirtiéndolo en una especie de turista permanente.
- El papel de la escuela: la inculcación de identidad y orgullo mexiquense.
- Los símbolos identitarios de los que se ha apropiado: iglesias y conventos, himno y personajes
- Las migraciones frustradas, que culminan con el retorno a casa, después de experimentar la vida en "casa ajena", con la consecuente revaloración del territorio, paisaje y costumbres "propios"

Con estos elementos podemos ubicar los vínculos que ha establecido y que le dan un sentido a su arraigo en Ecatepec:

- *El lazo familiar:* este no es un vínculo que haya sido determinante en su permanencia en Ecatepec, ya que tiene familiares en el Distrito Federal y sus propios padres no han perdido contacto con ellos. Por otra parte, su esposa tampoco es originaria de Ecatepec y solamente fue a vivir allá por su vínculo con él, y su hijo es aún pequeño para arraigarlo o desarraigarlo de ahí.
- *El lazo económico:* este vínculo sí ha sido determinante en su permanencia en Ecatepec y en su decisión de regresar cuando emprendió su experiencia migratoria fallida. Su empleo como profesor lo mantiene atado a permanecer en territorio mexiquense, donde tiene la plaza de base que le garantiza un ingreso seguro.
- *El lazo profesional:* el aspecto profesional ha operado como fuente de arraigo unido con el lazo económico. Profesionalmente sabe que puede encontrar un empleo en otro lugar, de hecho lo consiguió en Baja California y fue gratificante para él, pero es precisamente la plaza de base lo que lo hizo regresar y permanecer en Ecatepec, porque con ella tiene asegurada su permanencia profesional en el sistema educativo mexiquense.
- *El lazo cultural:* aún cuando conoce y aprecia las formas de vida tradicionales de Ecatepec, solamente las disfruta en calidad de turista o de invitado, por lo que no constituyen un lazo capaz de producir arraigo en la zona. En todo caso, sí prefiere vivir en Ecatepec a otro lugar del país, con excepción del Distrito Federal, donde realmente se siente identificado con las formas de vida más urbanas y la oferta cultural y social que ahí encuentra. Incluso en el aspecto religioso, prefiere acudir a iglesias de la parte más antigua de la ciudad de México, porque en Ecatepec no comparte las formas de ejercer el ministerio religioso de sus dirigentes eclesiásticos.
- *El lazo territorial:* Arturo conoce y aprecia el territorio mexiquense, pero no lo suficiente como para preferirlo al paisaje urbano del corazón de la ciudad de México, en el que se siente totalmente en casa.

- *El lazo histórico:* en Ecatepec sí tiene una historia personal que lo ligó entrañablemente al lugar, sin embargo ha cambiado tanto el Ecatepec de sus recuerdos infantiles, que ya no existe lo que él más apreciaba, y en su lugar sólo encuentra sobrepoblación y problemas urbanos que no le agradan.
- *El lazo político:* Arturo conoce y aprecia los símbolos oficiales mexiquenses, pero los reconoce como producto de un proceso de inculcación escolar que ahora cuestiona. Lo que en algún momento de su vida asumió con orgullo, ahora lo percibe como formas de control político que ocultaban formas autoritarias de imposición cultural, y ha desarrollado una fuerte crítica hacia ellas.

En suma, Arturo ha desarrollado lazos con Ecatepec que lo mantienen viviendo ahí, pero no son lo suficientemente profundos como para que, por sí mismos, lo mantengan arraigado al lugar.

4.1.3 CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD SOCIOTERRITORIAL

Con los elementos que hemos analizado de los relatos de vida de Arturo, encontramos la siguiente conformación identitaria socioterritorial:

SENTIDO DE PERTENENCIA: LA IDENTIDAD DIVIDIDA, ENTRE EL D.F. Y ECATEPEC

a) Autopercepción y heteropercepción

Si atendemos a la autoasignación que hace Arturo, él se reconoce a sí mismo como "chilango", esto es, oriundo y/o habitante del Distrito Federal:

"yo trataba de no utilizar el tono chilango. Yo me percataba de la forma en que hablamos nosotros..."

Este sentido de pertenencia a una imaginaria comunidad chilanga, quedó para él muy claro durante el tiempo en que vivió en Baja California. Ahí fue evidente para él su

diferencia con los otros, los "no chilangos", y lejos de renunciar a esa identidad, se reforzó en él su sentido de pertenencia, y a pesar de que la consideraran una identidad estigmatizante, con una fuerte carga negativa, él la percibe como una identidad gratificante y es una de las principales razones para regresar a Ecatepec, pero no es su carácter de mexiquense adoptivo, sino de chilango que vive en el estado de México.

Para él, ocultar esa identidad fue un proceso doloroso, y se sintió obligado a hacerlo por la agresión que percibió en Baja California para los chilangos, pero no compartió en ningún momento esa estigmatización, por el contrario, afirmó el orgullo por su pertenencia.

En Ecatepec, aun cuando ha vivido durante muchos años, no siente pertenecer a esa comunidad imaginada, y percibe que su estancia ahí ha sido circunstancial, orillada fundamentalmente por la situación económica de su familia de origen y de él mismo en su etapa adulta, pero no suficiente para desarrollar una identidad proyectiva, por lo que, en cuanto tenga los recursos económicos suficientes, planea abandonar Ecatepec y residir definitivamente en el lugar al que siente que pertenece, el Distrito Federal:

"No me siento ecatepense, no tanto, yo creo que Ecatepec ha sido ... Cuando yo voy al Distrito, vivo mucho, yo creo que como el 40% de mi vida la paso en el Distrito Federal; regreso al estado, regreso a Ecatepec, y yo digo que esto es lo mío, pero cuando estoy allá, también digo que es lo mío, me encanta. A mí me gusta mucho la ciudad, la ciudad de México es bella, con todo, con todo lo que tenga, y de Ecatepec... fíjate que es sólo la educación, es sólo la escuela lo que recuerdo, lo que viví, no más. Lo que recuerdo, el trabajo, la escuela; yo a Ecatepec lo relaciono con la escuela, con la escuela en la que trabajo, en la que estudié, y al Distrito lo recuerdo con amigos, lo veo para mí, lo veo para divertirme, para ir al cine, para ir a las iglesias..."

Así pues, a Ecatepec lo unen fundamentalmente las necesidades de sobrevivencia: un lugar accesible económicamente para vivir, una fuente de ingresos y un ejercicio profesional asegurado. Pero para aspectos relacionados con las otras esferas de su vida,

sus inquietudes intelectuales, recreativas, culturales, e incluso en cierto sentido afectivas, está más identificado con la cultura y comunidad urbana y el territorio de su lugar natal: el Distrito Federal.

Esto nos habla de un componente electivo en el sentido de su pertenencia socioterritorial, que puede fundamentarlo exitosamente en diversas razones:

- Por nacimiento, ya que efectivamente, él nació en ese lugar, por lo que puede establecer ese lazo de mutua pertenencia desde una postura perfectamente racional: por nacimiento, lo que significa "por derecho propio", pertenece a ese territorio, y simultáneamente ese territorio le pertenece, al formar simbólicamente parte de él.
- Por afinidad cultural, ya que los estilos de vida de la gran ciudad coinciden con sus propias expectativas de vida: mayor apertura, oferta amplia que abarca diferentes aspectos vitales que para él son importantes, tales como los amigos, la recreación, actividades intelectuales - culturales y religiosas, etc.
- Por apropiación de sus símbolos territoriales, puesto que la ciudad le habla, lo interpela, le transmite un mensaje que le impacta a nivel personal, esto es, la ciudad como espacio geográfico tiene para él un valor simbólico que aprecia, entiende y conoce, puesto que lo sabe descifrar.
- Por proximidad afectiva, ya que ha entablado un vínculo emocional con esta ciudad, y le gusta, la ama, y esto refuerza su convicción de que "es lo suyo".

Esto afirma y fortalece un sentido de pertenencia conscientemente elegido y asumido como tal, aunque paralelamente encontramos otro sentido de pertenencia en Arturo, que responde a otras razones y circunstancias, y que ha establecido con Ecatepec.

b) Prácticas, usos y costumbres

Como parte de su sentido de pertenencia, está asumir como propias ciertas prácticas, usos y costumbres características de los códigos culturales del lugar al que personalmente se adscribe, y en este caso están los usos del lenguaje, y así encontramos que el principal atributo que le hace sentir profundamente su identidad "chilanga" es la forma de hablar,

los usos del lenguaje que van desde las expresiones que usa, hasta el tono y modulaciones de la voz. Esto es algo que siente muy suyo, y que lo muestra frente a los otros como lo que realmente es. Para sobrevivir en un medio social que consideraba adverso, tuvo que fingir una forma de hablar que no es la suya, que pudo hacerlo, pero le causaba molestia y un cierto sentido de vergüenza por aparentar ser lo que sabe que no es, y ocultar lo que además le enorgullece ser.

Por sus atributos físicos, la experiencia le ha mostrado que puede ser aceptado en diferentes medios socioterritoriales, y eso le permitió en Baja California hacer creíble su supuesta pertenencia a ese lugar, pero sabe también que sus características físicas le permiten encajar perfectamente en los lugares a los que está más ligado, a los que considera que sí pertenece, a la ciudad de México, o en último caso, a Ecatepec, donde no hay un estereotipo que establezca ese tipo de discriminaciones, debido precisamente a la diversidad étnica de su población migrante.

NARRATIVA BIOGRÁFICA

Su trayectoria biográfica lo liga a Ecatepec: ahí están sus recuerdos de infancia, sus primeras exploraciones y apropiaciones del territorio, el reconocimiento de sus símbolos y la inculcación de un sentimiento de orgullo por su pertenencia. Aquí tenemos que considerar al menos dos aspectos:

- la racionalización que se hace del pasado dentro del relato biográfico, expresada en el sentido que se otorga discursivamente a los significados que tiene para él el territorio, donde se manifiesta lo que considera subjetivamente como facetas identitarias gratificantes y estigmatizantes, y
- las huellas y anclajes que dejan las estrategias deliberadas de formación de una identidad socioterritorial, que pueden posteriormente ser asumidas o rechazadas, pero que se incorporan en la narrativa biográfica como hechos contundentes que están ahí, formando parte de lo que se ha sido y en alguna medida aún se es. Particularmente me interesa destacar la influencia de los procesos escolares, que va desde los discursos oficiales recibidos, hasta el ambiente circundante que de una manera u otra

tiene incidencia en la forma en que se percibe subjetivamente el territorio y en la conformación de un sentido de pertenencia a la comunidad que ahí tiene su asiento.

En cuanto a la racionalización que se hace en el relato de la propia vida vivida, vista desde la perspectiva de su protagonista, en este caso Arturo, encontramos que su sentido identitario con Ecatepec parte de circunstancias incontrovertibles, ya que ahí está una parte sustantiva de su pasado, donde el territorio se convirtió no solamente en el escenario sino también en protagonista de la historia, por lo que aportaba a las experiencias infantiles, y por lo que propiciaba en la conformación de un imaginario personal sobre el territorio, con un fuerte contenido enigmático y raíces que transpasan la experiencia personal, y se remontan en este caso a épocas pasadas, que son resignificadas subjetivamente con toda su carga mítica y fantástica.

Así pues, encontramos en el relato biográfico de Arturo el reconocimiento de un pasado en la comunidad socioterritorial, pero donde el territorio con el que se han establecido fuertes vínculos afectivos ya no existe más, y queda como un recuerdo celosamente guardado en la memoria, que puede dibujarse vívidamente: los llanos, los sembradíos, el cerro, los guijarros, etc., pero que no corresponde con lo que ahora hay en ese lugar, esto es, "su" Ecatepec, el de las andanzas infantiles, el de los almuerzos familiares después de la misa dominical, el que vive dentro de él, ha desaparecido, y no es el mismo que ahora vive cotidianamente, por lo que tiene dificultades para reconocerse en este "nuevo" territorio, que le es familiar porque ha seguido paso a paso su transformación, pero que ya no le es entrañable, y sólo parcialmente logra reconstituirlo plenamente en sus afectos, puesto que el imaginario que tiene de él ha dejado de tener una existencia real.

Por ello establece un juego continuo en el reconocimiento de su propia pertenencia: soy de aquí, pero también soy de allá; o soy de allá, pero también de alguna manera soy de aquí. Y aquí se manifiesta también la percepción subjetivamente gratificante o estigmatizante de una identidad, y de una racionalización que puede o no hacerse concientemente, y de una apropiación simbólica del territorio que se considera personalmente más hermoso, más cargado de simbolismo o de historia, o la

autoinscripción a una cultura que se percibe más cercana a los propios rasgos, intereses o gustos personales.

Así aparece con gran fuerza su construcción discursiva identitaria con el Distrito Federal, donde nació, y donde su familia nunca ha perdido el contacto. De estos dos lugares, él considera que su historia reciente está mucho más ligada a la ciudad de México, donde están también profundas experiencias vitales más recientes, que se expresan no sólo en recuerdos familiares y personales, sino también en una identidad proyectiva que lo hace construir simbólicamente un futuro posible, aunque todavía poco probable, en ese territorio. Como él dice: de Ecatepec sólo recuerda las escuelas, en las que estudió y en la que trabaja, pero su vida, lo que le parece más gratificante, está en la ciudad de México, aunque sus necesidades primarias se resuelven en Ecatepec, ya que es ahí donde encuentra vivienda y sustento, a través de su casa y su empleo.

PROCESOS DE FORMACIÓN IDENTITARIA: LA IDENTIDAD APRENDIDA

También me parece importante destacar, dentro de la narrativa biográfica de Arturo, la incidencia de la escolarización en su formación identitaria. Como hemos visto, fue en la escuela donde conoció símbolos mexiquenses como el himno, el escudo y la geografía del estado, y estos procesos educativos cumplieron en él con sus objetivos, ya que no solamente aprendió sus contenidos, sino que desarrolló lazos afectivos que han pervivido por el continuado contacto que tiene con ellos a través de su labor profesional.

Otro aspecto identitario que le transmitieron dentro del espacio escolar cuando estaba ahí en condición de alumno, fue un sentimiento de orgullo y satisfacción por ser mexiquense, bajo la idea de una imaginada superioridad con relación a las prácticas y producciones realizadas en otros lugares. Con esto se trataba de construir e irradiar, desde el espacio escolar una identidad gratificante que permitiera a los alumnos asumirse como parte de una comunidad que recién estaba tratando de integrar cultural y simbólicamente a una gran cantidad de nuevos habitantes, que llegaron masivamente como migrantes en condiciones similares a las de Arturo.

Y bien, esta dimensión identitaria de orgulloso mexiquense es la que el propio Arturo, a través de su relato, pone en entredicho, al reconocer que en su infancia y juventud la asumió plenamente, pero al paso de los años la ha revisado críticamente, y lo que antes aceptó confiadamente, convencido de esa contundente superioridad que inclusive puso a prueba compitiendo, según él exitosamente, con otros estudiantes a los que veía como los "feos", los "malos", los de fuera, en suma, los "otros", ahora la percibe como una estrategia que el sistema educativo mexiquense desarrolla para mantener un mejor control sobre los estudiantes.

De esta manera, en la conformación de la identidad socioterritorial de Arturo conviven los dos referentes locales, cada uno con una fuerza particular que no permite desplazar completamente al otro, por lo que han llegado a convertirse en lo que Sen (2001) ha denominado "identidades no rivales", aunque en la formación escolar de Arturo lo vivió como "identidades rivales", y por lo tanto no compatibles.

Y para finalizar, es importante señalar que la dimensión local de su identidad socioterritorial se encuentra complementada por una fuerte identidad nacional, que engloba sus dos referentes locales e inclusive recupera el lazo territorial simbólico heredado de sus padres: la visión romántica y viva de su pertenencia lejana a la cultura y la comunidad huasteca, que en él se expresa en el cariño y gusto por su comida, su música y su territorio.

Con esto completamos los tres componentes y fuentes que conforman la identidad socioterritorial en Arturo:

- Identidad elegida, a partir de la cual se inscribe personalmente en el D.F.
- Identidad heredada, que aunque de forma lejana, recupera algunos elementos de la cultura huasteca de sus padres, junto con el nacionalismo que profesa su padre.
- Identidad inculcada deliberadamente a partir de sus procesos de escolarización, que incluyen tanto su etapa de alumno como de profesor, y que lo unen a Ecatepec y el

estado de México. Paralelamente encontramos un fuerte nacionalismo que también se consolida dentro del espacio escolar.

4.2 EL RELATO DE DANIEL

Daniel nació en el año de 1955 en un pequeño poblado en la región central del Estado de México, en el seno de una tradicional familia de agricultores. Hasta donde él conoce, sus antepasados fueron todos originarios del lugar, donde nacieron, vivieron, murieron y permanecen aún sus restos ahí, sin que se plantearan la posibilidad de alejarse de su casa, su tierra, sus costumbres.

4.2.1 HISTORIA MIGRATORIA

Cuando llegó a la edad escolar, tenía que trasladarse diariamente a un pueblo vecino, más grande, donde asistió a una escuela de monjas hasta el 4o. grado. Recuerda que, antes de irse a la escuela "había que acarrear la pastura, hierba para los animales, limpiar el machero, y después ya darnos una enjuagada para irnos a la escuela"⁵, por lo que les apodaban "los huelecaca de vaca", ya que tenían que limpiar a los borregos, burros y vacas antes de salir de casa, y el olor propio de la actividad que realizaban se les impregnaba. Relata que a él le gustaba el apodo, pero otros niños, vecinos de su pueblo, se sentían insultados, y tenían que pelear para defenderse de quienes los molestaban.

El 5o. y 6o. grado de primaria lo hizo en la escuela del pueblo, y para entonces fundaron una telesecundaria, donde estudió.

a) La salida del pueblo natal

Daniel concluyó la secundaria con el interés de estudiar una carrera profesional. Sin embargo, en el pueblo no era posible continuar estudiando, porque el nivel más alto que se ofrecía era la secundaria, por lo que tuvo que emigrar a la capital del estado para ingresar a la preparatoria. Ahí, hubo un suceso que cambió el rumbo de sus estudios: la

⁵ Relato del profesor Daniel. Al igual que en el apartado anterior, en adelante, cuando se trate de extractos textuales tomados de la transcripción de la entrevista, solamente pondré el entrecomillado, y en algunos casos la anotación "D", para señalar que se trata de la narración que hace el profesor, diferenciándola así del montaje del relato que yo voy armando sobre lo que él textualmente expresó.

Secretaría de Educación Pública lanzó una convocatoria para llevar a cabo cursos de alfabetización para adultos, y él se incorporó a ese programa como alfabetizador. Una de las personas que se inscribió para aprender a leer y escribir, fue su propia madre, y él relata que cuando empezaron, la gente no les hacía mucho caso, pero "al final, la mayoría salió leyendo y escribiendo, y fue una cosa muy emotiva". Esta experiencia le hizo reorientar o tal vez descubrir su vocación profesional, por lo que deja la preparatoria y entra a la Normal a estudiar para profesor.

En esta época estudiantil, aunque sigue viviendo en casa de sus padres, en el pueblo, pasa la mayor parte de su tiempo en la ciudad de Toluca, ocupado en diversas actividades complementarias como club de periodismo, fútbol o danza, que si bien no eran obligatorias, a él le gustaba asistir, porque, según relata "a la mejor eran las ganas de aprender, o a lo mejor eran las ganas de no regresar" a su pueblo a pasar el tiempo en la casa familiar.

Una vez concluida su carrera en la Normal, por tratarse de una escuela pública que forma parte del sistema educativo estatal, era costumbre en esa época que el gobierno mexiquense otorgara a los egresados una plaza de profesor en propiedad, que podía ubicarse en cualquier municipio del Estado de México.

Ante esta oportunidad, Daniel solicitó expresamente que le asignaran su plaza en el municipio de Ecatepec, petición que fue concedida, y así sale de su pueblo natal y emigra, a los 18 años de edad, a Ecatepec, donde, hasta la fecha, continúa ejerciendo su profesión de maestro de escuela primaria después de 27 años de servicio.

b) Las razones para emigrar

Daniel narra diferentes situaciones que probablemente influyeron en su decisión de abandonar la casa paterna, que se fueron gestando desde su más tierna infancia. Del análisis de su relato se desprenden las siguientes:

- *El factor personal: carácter, gustos y aficiones*

Uno de los factores a los que atribuye su salida del pueblo, fue su carácter personal y su espíritu aventurero, que lo llevó desde niño a salirse de su casa después de un problema con su padre, quien en una reprimenda lo golpeó y corrió, y como él relata:

"y yo, bien mandado, me fui, (a los) once o doce años (a vivir durante un tiempo en la calle, fuera de casa)..."

"Yo me recuerdo (de niño) igual de inquieto, igual de travieso e igual de inconforme"

"Yo salí muy pequeño, de 18 años, el tiempo en que uno es un verdadero desorden. Yo tuve la fortuna de pasearme, yo fui muy vago, pasearme por todo el Valle de Toluca. Los primeros amigos que tuve fueron mi perro y mi caballo, y bueno, algún amigo que se pegaba. Andábamos por los pueblos, en los bailes, con las novias, y ... no se me quita, sigo caminando. Yo digo que soy muy "pata de perro", soy muy vago..."

- *El factor laboral*

Este fue un factor decisivo, ya que sabía que, de quedarse en su pueblo, tendría que ayudar a su padre en las labores del campo, como lo hizo desde muy pequeño. Él relata que el trabajo del campo le gusta, sin embargo, por lo pesado que es, aunado a sus propias características físicas, que lo hacían aún más difícil, prefirió buscar otra forma de ganarse la vida para su futuro, y la opción que le pareció más apropiada fue estudiar una carrera profesional:

"(Cuando éramos pequeños, mi hermano mayor y yo) nos íbamos de peones, cuando no había o se acababa el trabajo en los propios terrenos que tenía entonces mi papá, y nos alquilaba, y él también, como peones de otros señores, y nos íbamos a otro lado. Entonces las jornadas eran duras. La gente que se quedaba atrás con el surco, le aventaban de mazorcazos, y por ejemplo yo, que siempre he sido chaparrito, agarraba el aguasol y lo doblaba aquí, lo doblaba acá, le hacía dos

o tres dobleces para llegar a la mazorca y pizarla, así es que generalmente iba yo atrás, y bueno, el trabajo fue durísimo..."

"El trabajo del campo es duro, es pesado. Hay que tenerle mucho aprecio. Hay mucha gente que inclusive es del campo, y no quiere trabajar en el campo, sobre todo en tiempo de cosechas. Nosotros padecemos mucho de peones...ya la gente no quiere trabajar el campo"

"Yo fui el primero que se preparó (en mi familia), por eso, por lo del campo. A mí me encanta el campo, pero tenía un problema... sangrados continuos de la nariz. Suponían que era cuestión de que los vasos sanguíneos eran muy delgados, pero llegó un momento en que tuve que decidir continuar estudiando..."

- *La situación familiar*

Daniel relata que siente un profundo cariño, agradecimiento y respeto por sus padres, sin embargo, durante su infancia y adolescencia había ciertos problemas en su familia que él, por su carácter crítico y audaz, no podía aceptar. Por ello prefería estar fuera de casa para no enfrentar a su padre. Sin embargo, le preocupaba la situación de su madre, a quien admira y ama entrañablemente, y por ello procuraba mantenerse cerca cuando era niño, pero ya en su adolescencia su hermano mayor decide dejar de estudiar para quedarse en casa a proteger a su madre. Con ello, Daniel puede emigrar con la confianza de que hay alguien que vela por el bienestar de su ser más querido.

"La vida familiar fue muy linda, pero mi padre tomaba mucho... era... pues... no era pendenciero, pero en casa sí, se ponía bravo... y él siempre ha sido muy trabajador: él tomaba hoy y mañana a las cinco de la mañana ya estaba trabajando, él nunca ha sido de la gente, hasta la fecha, que está más tiempo del necesario acostado. Muy, muy chambeador. Aunque estuviera mal, no importaba. Y mi madre, un espíritu muy fuerte, muy sobrio. Yo creo que gran parte de lo que soy, o todo lo que soy, se lo debo a mi madre. Porque ella ponía la medida, ella cuidaba los detalles, nunca faltaba alimento en casa. Ella bordaba, tejía, deshilaba, punteaba rebozos. A veces iba, en los tiempos de cosecha, a cortar chícharo, a

pizar, que es la cosecha del maíz. Entonces era una mujer que estaba trabajando, y nunca yo la vi agotada, nunca, nunca."

"Mi hermano mayor había intentado estudiar, mi hermana que sigue también, se salió de la secundaria y se casó. De hecho fue difícil desde la prepa, la Normal, porque no hubo el apoyo de papá, esa cuestión que comentaba hace rato de enfrentarlo, decirle que ya estaba suave con sus escándalos..."

"Mi hermano es solterón, y bueno, hemos hecho mucha broma de esto, pero yo creo que tiene su origen en la conducta de mi padre. Yo creo que los padres influimos de tal manera en el hijo mayor, tan dominante, que los marcamos. Él tuvo la oportunidad de venirse a estudiar con un padrino a México, pero bueno, él dice que, dada la situación de mi madre, prefirió mejor quedarse."

- *La oportunidad de llegar con gente conocida, a un lugar conocido*

Daniel conocía Ecatepec antes de decidir establecer ahí su lugar de residencia y solicitar que le asignaran su plaza de profesor. Lo conoció en una de sus travesías por diferentes lugares, porque ahí tenía familiares a los que visitaba en periodos vacacionales, y aprovechaba la ocasión para ganar dinero.

"... por ahí de los 16 años, me vine a pasar las vacaciones aquí en Ecatepec. Tenía dos tías.... Entonces nos veníamos para acá y me ponía a trabajar de chalán de albañil, porque en ese tiempo no hay labores en el campo, y me gustaba el clima de Ecatepec, que es una diferencia con el valle de Toluca: pedí mi plaza aquí y aquí me la dieron"

De esta manera, no llega a un lugar desconocido, sino a un sitio que le gustaba y en el que tenía oportunidad de habitar con familiares que facilitaron el proceso de migración.

Con relación a la historia migratoria de la familia nuclear de Daniel, su padre y la mayor parte de sus hermanos continúan viviendo en su pueblo natal, aunque solamente el mayor sigue dedicado exclusivamente a las labores del campo. Solamente uno de sus

hermanos, que vive en Toluca donde ejerce su carrera universitaria, y él, que vive en Ecatepec, han emigrado de su pueblo.

c) Trayectoria migratoria de Daniel

Resumiendo la historia migratoria de Daniel, encontramos la siguiente trayectoria:

- Salida de su pueblo natal:
 - Predisposición personal a salir del hogar y su pueblo: desde niño le gustó conocer otros lugares.
 - Problemas con su padre y violencia familiar: desde los 11 años es golpeado y corrido de su casa, aunque regresa. Por ello prefiere pasar el mayor tiempo posible fuera de casa
 - Falta de oportunidades educativas: en su pueblo no había preparatoria ni Normal, por lo que estudia en Toluca.
 - Tranquilidad para ausentarse del hogar paterno: el hermano mayor se queda en casa para proteger a su madre, rechazando oportunidades educativas.

- La elección de Ecatepec como lugar de arribo
 - Salir de su casa por la necesidad de resolver, a la distancia, problemas personales y familiares
 - Oportunidad de vivienda: tiene familiares viviendo en Ecatepec
 - Escoge Ecatepec entre otras opciones posibles, porque le gusta el clima y el lugar
 - Oportunidad laboral: solicita que su plaza de maestro se la asignen en Ecatepec, y se la dan
 - El lugar está suficientemente lejos de su casa para no vivir allá, pero suficientemente cerca para poder ir con la frecuencia que él decida (2:30 horas de camino)

Con relación al impacto de su migración en los niveles de escolaridad y situación ocupacional de Daniel con relación a su familia de origen, encontramos lo siguiente:

<i>ESCOLARIDAD</i>		<i>OCUPACIÓN/ SITUACIÓN LABORAL</i>	
<i>PERSONAL</i>	<i>FAMILIAR</i>	<i>PERSONAL</i>	<i>FAMILIAR</i>
- Normal básica. - Licenciatura inconclusa en educación matemática.	PADRES Y ABUELOS: Sin estudios escolares. Su madre fue analfabeta hasta que, ya adulta, aprendió en programas de educación de adultos. HERMANOS: 1- Sin estudios 2- Secundaria inconclusa 3- Ingenieros (2) 4- Primaria (2) 5- Educación básica.	- Profesor de grupo, plaza de base (turno matutino) - Subdirector escolar, plaza de base (turno vespertino) - Carrera magisterial.	PADRES Y ABUELOS: Campesinos, pequeños propietarios agrícolas. HERMANOS: - Campesino - Empleado estatal - Choferes (2) - Amas de casa (3)

La **escolaridad** alcanzada por Daniel (Normal Básica) rebasa la de sus padres, abuelos y algunos de sus hermanos, mientras que es superada por dos de sus hermanos que cuentan con Licenciatura. Aquí hay que recordar que él no realizó sus estudios en Ecatepec, sino que llegó ahí porque solicitó su plaza de profesor en ese lugar, y no ha continuado con estudios formales relacionados con su profesión.

Su **ocupación** es muy diferente a la de sus progenitores, que se han dedicado por varias generaciones a las labores del campo, como pequeños propietarios agrícolas, lo que suele considerarse como un ascenso social, aunque hay que recordar que él sigue considerándose a sí mismo, orgullosamente, como un campesino. Este punto nos marca una pista fundamental en los significados que le otorga a su ocupación, ya que él se percibe como heredero de una actividad muy digna y gratificante: trabajar la tierra, que lo abriga y le brinda sus frutos generosamente, compensando así y sobradamente el esfuerzo que hacen los labriegos. Sin embargo, dada su propia constitución física, los fuertes problemas familiares, su espíritu aventurero y sobre todo, la dureza del trabajo en el campo, rechazó esa ocupación heredada de sus ancestros para dedicarse a ser profesor,

no sin cierta culpa y nostalgia, por lo que constantemente reivindica, por lo menos en el discurso, su pertenencia a una familia campesina.

En relación con su **situación laboral**, es importante señalar que él goza de una seguridad y estabilidad en el empleo que no han tenido sus familiares dedicados a labores agropecuarias, lo que lo ubica en otra posición con relación a ellos. También encontramos que laboralmente, si bien no ha llegado a ocupar puestos altos dentro de la burocracia educativa, sí tiene una posición más elevada que muchos de sus compañeros (doble plaza de base: como profesor de grupo en el turno matutino y como subdirector escolar en el vespertino, con carrera magisterial), sobre todo si consideramos que su historial académico reúne los requisitos mínimos para ocupar este tipo de puestos, ya que no cuenta con el nivel de licenciatura y consecuentemente menos aún de posgrado⁶.

4.2.2 CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA DEL ARRAIGO

a) La percepción subjetiva del espacio

Daniel lleva 27 años viviendo en Ecatepec. Sin embargo, su vínculo ha sido fundamentalmente de trabajo, y a pesar del tiempo pasado ahí, él narra que no ha desaparecido su profundo vínculo con su pueblo natal, al que percibe como un lugar muy bonito, una tierra muy pródiga, donde está su identidad y sus raíces:

"un lugar muy bonito. No está lleno de bosques, pero sí una tierra muy pródiga...
Es una tierra muy linda, su gente..."

En la percepción que tiene del espacio ecatepense, lo que motivó que lo eligiera como su lugar para vivir fue fundamentalmente sus condiciones climáticas, muy diferentes a las de su tierra natal. Lo que más le gustó fue el clima templado, y ese calorcito que sintió en Ecatepec fue el principal atractivo para solicitar su cambio.

⁶ Véase por ejemplo en este punto la diferencia con la trayectoria escolar y laboral de Arturo.

Además, en la época en que llegó, Ecatepec era un pueblo, y por tanto no sentía tanta diferencia con su propio pueblo en cuanto a las costumbres y formas de vida. Pero eso ya cambió. Ecatepec ya no es un pueblo, y su nueva fisonomía, más urbana, con todos los problemas viales y de convivencia que tiene, hacen que añore la paz de su lugar de origen, con sus paisajes, sus tradiciones y sus formas de convivencia más personales, donde todos tienen la oportunidad de conocerse.

Así pues, territorialmente él siente que su arraigo está en su pueblo natal, donde el lazo con la tierra es muy profundo, ya que él proviene de una familia de campesinos. El campo, la tierra de labranza, son su principal motivo de arraigo. Para él, los campesinos sin la propiedad de la tierra no son nada, y aunque él es profesor, y puede tener otro tipo de propiedades, sigue considerando su campo como el lugar donde está simbólicamente su vida.

Por ello, recomienda a su padre y a su hermano que no vendan su tierra, que aún cuando la producción agrícola tiene problemas para su comercialización, ahí es donde está el sentido de sus vida, y él simbólicamente sigue perteneciendo a ella, aún cuando ya no la cultive:

" A mi padre le ofrecían comprarle unos terrenos, porque ahí la tierra es muy pródiga. Ahí hay arena, grava, piedra, cascajo con el que se hace el tabicón, barro, tierra amarilla con la que se hace el tabique rojo, etcétera. Entonces, muchos lugares los explotan como minas, y le ofrecieron comprarle algunos terrenos, y le daban el friego de billetes, y yo le dije "Mira papá, yo te sugiero que no... Las tierras nos han dado todo lo que tenemos, mi preparación... no te deshagas de las tierras"..."

"... bien cuidada la tierra, se dan cosechas buenísimas..."

"Nosotros cultivamos maíz blanco, negro, amarillo, haba, frijol"

b) El fuerte lazo con la cultura de origen

Daniel se siente muy arraigado a su pueblo y a sus costumbres y tradiciones. Por su mismo carácter "inquieto... travieso... inconforme...rebelde..." ha tenido problemas con su padre y con algunas personas del lugar, y ha mantenido una actitud crítica con ciertas costumbres que no acepta del todo:

"...yo no hago algunas actividades o algunas situaciones que hace toda la gente en provincia, como besarle la mano a los mayores. A los únicos que les he besado siempre la mano es a mi madre y a mi padre. Había gente que le olía mal la mano, y yo no se la aceptaba. Había gente que me la apretaba, y me obligaba a ponerle mis labios, aunque no les daba el beso, me obligaba a ponerle mis labios en la mano, y yo le mentaba la mamá. Y más de una ocasión me dieron una tunda por ese tipo de cosas. Y le dije a mi papá: "pero no te dice lo que me hizo a mí, la manera que me obliga a que le bese la mano" ..."

Pero no por eso ha perdido su profundo arraigo en la comunidad, y pese a los años que lleva viviendo fuera de ella, procura seguir participando en las tradiciones del lugar, que para él son su fuente primordial de identidad:

"... es muy costumbrista el pueblo. Las fiestas en el pueblo se hacen por cooperación. Por ejemplo en mayo, se hace una especie de carnaval que es con motivo del día de San Isidro, el 15 de mayo, y es un paseo con pintas, y puros hombres participan, uno se disfraza de gañán, y otro se disfraza de tlacualera, que es su pareja, y entonces hacen un flirteo, coqueteo, y un engaño a modo de riña, pero es puro engaño. Se termina el paseo, dan premios, y después hacen una especie de cerco para los toros, donde encierran a todos los gañanes y las tlacualeras, y a bailar."

Precisamente esas costumbres y tradiciones son las que le han dado un sentido a su vida y a la forma en que se percibe a sí mismo y a los demás, y la forma en que interactúa con la gente:

"Ahí se me quitó a mí la cuestión de que vestirse de cierta manera, o llorar, era ser homosexual, era tan hombre el que estaba vestido de tlacualera como el que está vestido de gañán"

También de su pueblo aprendió un profundo sentido de cooperación y de ayuda por los demás, que le gusta seguir practicando aún cuando en otros lugares no es esa la costumbre, ni pueden adoptarse esas prácticas:

"El 10 de agosto, que es el día de San Lorenzo, allá por junio se hace una reunión de todo el pueblo, y se nombran encargados de unas comisiones, y ellos se encargan de reunir gente para aportar económicamente y comprar todo lo que corresponda a su comisión... Y para esas fiestas, no se le cobra a nadie, lo aporta la gente del pueblo, es una comunidad."

"Cuando llega a suceder un incendio, o un asalto al templo, o hace un tiempo robaron algún niño, la gente se aposta así a las orillas del pueblo y no entra nadie y no sale nadie del lugar. Entonces, hay una ideología de identidad con el lugar."

"La gente del pueblo, cuando veía un desfile de niños, sale de las milpas, se para en la orilla de la milpa, algunos se hincan, asocian con la religión; se hincan o por lo menos se quitan el sombrero, y se persignan, y con todo respeto ven el paso del desfile, de la bandera, de la escolta o del grupo escolar. Es un pueblo (donde) desde siempre se han hecho desfiles. Y es un pueblo, no se hace el desfile pomposo, y ¿qué serán? los adornos así muy bonitos, pero es un desfile muy muy muy digno, pues."

Él se siente muy orgulloso de todas las tradiciones de su pueblo porque sabe que es parte de su herencia, de una historia familiar que él recibe y se siente comprometido a perpetuar, porque es la base de la unión comunitaria que aún existe, de la que aún en la distancia se siente parte, porque su propia abuela era una entusiasta promotora de las tradiciones:

"... en mi tierra, y de hecho eso era parte de la identidad comunal, se preparaban danzas. Mi abuela materna sacaba tecomates, sacaba listones, sacaba arcos. Los tecomates son unos danzantes que van vestidos de esa tela brillante... ¿que será?... satín, y se ponen una concha, una mitad de calabazo, de semilla en el ombligo, en las rodillas y en los tobillos, y van danzando al ritmo de una música de guitarra y de flauta, y van tocándose esas partes, y es un sonido así, muy, muy peculiar."

En su relato aparecen estas tradiciones como el fundamento de sus actuales aficiones, por ejemplo la danza folklórica, que sigue practicando en la escuela con sus alumnos:

"... yo participé muchos años en los moros, en mi pueblo, y ya cuando entré al grupo de danza, aquella se bailaba en otro nivel, con más eficacia, con movimientos más enérgicos, entonces me ha gustado mucho el baile folklórico, la danza."

c) Futuro en la comunidad

Daniel vislumbra su futuro en su pueblo, en su comunidad, con su gente, donde están sus raíces y simbólicamente, su vida, ya que como él relata, a pesar de que viva en Ecatepec, sigue siendo parte de su pueblo, aún cuando la mayor parte de su vida ha estado fuera de él. Preparando ese regreso, ha procurado inculcar en sus hijos y su esposa un sentimiento de cariño y respeto por su pueblo, hasta convencerlos de que lo mejor es regresar en cuanto sea posible a vivir allá, pero sabe que tiene que hacerlo lo más pronto posible, antes de que sus hijos "echen raíces" en Ecatepec, por que una vez que eso ocurra, ya no podrá regresar fácilmente:

"Entonces, yo tengo la idea de que en un futuro cercano, y ojalá que no nos pase otra cosa, de regresarnos. Mi familia está dispuesta, los que viven aquí, a irse, mis hijos, porque esa es otra cosa, una vez que ellos echen raíces aquí, tache, tache que nos vamos."

El profesor Daniel tiene 27 años de servicio en su plaza, con lo que en unos cuantos años estaría en condiciones de regresar a su casa, a su pueblo, una vez que se hubiera jubilado. Tal vez entonces lo haga. O tal vez no.

d) Sentidos del arraigo en Daniel

- Nace y crece en un pequeño pueblo.
- Su familia de origen vive allá, por lo que mantiene lazos profundos con el lugar.
- Su salida del pueblo estuvo influida por:

- Su gusto por conocer nuevos lugares.
 - Los problemas y violencia que vivió con su padre.
 - Su intención de tener una preparación escolar.
 - El trabajo de campo le parece pesado y fatigoso, y su constitución física lo dificultaba más.
- En este punto tiene una contradicción: por un lado, afectivamente reconoce el trabajo de campo como parte de sus orígenes y su vida, pero racionalmente se da cuenta de que no quiso ni quiere dedicarse a él.
 - Identitariamente se reconoce como campesino, por lo que se incluye en las labores que desarrollan en el campo su padre y hermanos ("nosotros sembramos... fuimos a vender ... tenemos almacenado maíz...")
 - Su propia rebeldía a ciertas prácticas, costumbres y tradiciones de su lugar de origen lo mantienen alejado de su familia y su pueblo, pero no hay ruptura simbólica con ellos.
 - Simbólicamente su arraigo está en su pueblo:
 - Visión paradisíaca del lugar.
 - Reconocimiento y adhesión a rituales tradicionales.
 - Su vínculo con la tierra continúa firme, convirtiéndose en guardián de la tradición familiar campesina y conciencia que preserva ese vínculo sagrado con la tierra
 - Mantiene el sentido de pertenencia social a la comunidad de origen y a su familia ("nosotros padecemos de peones... nos llaman coyotes... nos queda como anillo al dedo")
 - Aun cuando vive en Ecatepec, simbólicamente sólo está aquí de paso. Su futuro, igual que su pasado y presente, lo vive allá, y espera regresar a radicar allá pronto.
 - Sus vínculos con Ecatepec se establecen por:
 - Su trabajo
 - La familia que formó (esposa e hijos), aunque ya "los convenció" de que vayan a vivir a su pueblo en cuanto sea posible (¿cuando se jubile?)

Con Ecatepec, el lugar donde físicamente vive y donde ejerce su profesión de maestro, ha establecido también algunos vínculos, aunque él mismo percibe en su relato que no son muy profundos:

- *El lazo familiar:* Si bien su familia de origen continúa viviendo en su pueblo natal, en Ecatepec ha formado su propia familia, con la que actualmente vive y a la que está íntimamente ligado por cariño y por responsabilidad. Por ello, aún cuando su deseo es regresar en un futuro cercano a radicar en su pueblo, sabe que solamente si logra convencer a su esposa e hijos de que lo acompañen en ese ansiado retorno, podrá regresar. De lo contrario, como él mismo dice "tache, tache que nos vamos", o sea, sin ellos no se regresaría, y probablemente continuaría viviendo en Ecatepec.
- *El lazo económico - profesional:* Su principal fuente de ingresos lo constituye su empleo como profesor en el sistema educativo estatal. Por ello, de la misma manera como pidió que su plaza de base se la radicarán en Ecatepec, también podría solicitar que la cambiaran de adscripción, pero los lazos profesionales que ha creado en las escuelas donde actualmente trabaja probablemente le hagan sentir más cómodo en el lugar donde ha ejercido su profesión durante 27 años, donde es conocido y goza de reconocimiento en su labor.
- *El lazo cultural:* A partir de su relato, no encontramos elementos culturales que lo mantengan unido a Ecatepec, capaces de competir con las profundas raíces que tiene en la cultura de su pueblo natal, donde se siente en casa en medio de la comunidad y mantiene firme su apropiación de las costumbres y tradiciones locales.
- *El lazo histórico:* En Ecatepec lleva viviendo 27 años, lo que constituye toda su historia laboral, y en ella hay una biografía personal que lo liga al lugar a través de su ejercicio profesional: ha visto muchas generaciones desfilar por su salón de clases, ha seguido la trayectoria personal de sus alumnos más queridos, tiene ex alumnos que después de muchos años lo siguen visitando y lo reconocen como un buen profesor, e inclusive tiene alumnos que son hijos de sus antiguos alumnos. Ese es un lazo que lo

mantiene unido a las escuelas donde trabaja y donde es conocido por la comunidad, lo que para él es muy gratificante. Sin embargo, en su relato dice explícitamente que pesan más en él los 18 años vividos en su pueblo natal, los primeros de su vida, que los 27 que lleva en Ecatepec.

4.2.3 CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD SOCIO TERRITORIAL

Con los elementos que nos aporta el relato del profesor Daniel, encontramos los siguientes elementos que conforman su identidad socio territorial:

SENTIDO DE PERTENENCIA: EL PUEBLO DE ORIGEN

a) Autopercepción y heteropercepción

Daniel expresamente relata que, desde su perspectiva, su identidad está en su pueblo natal por muchas razones: por historia, por cariño, por herencia, por cultura y por decisión personal. Y por si hubiera dudas sobre lo que él explícitamente dice, podemos observar claramente ese fuerte sentido de pertenencia a la comunidad socio territorial donde nació, en muchos pasajes de su relato, donde es evidente la forma en que se auto incluye dentro de la comunidad, de la que ciertamente salió físicamente, pero en la que aún conserva un profundo sentido de pertenencia.

Autoinclusión:

"La cosecha que recogimos en diciembre del año pasado, no la hemos vendido, porque no ha subido el costo del cacahuatzintle"

"Nosotros cultivamos maíz blanco, negro, amarillo, cacahuatzintle, haba, frijol"

Autodenominación:

"A mi pueblo le llaman San Lorenzo, y le dicen los mismos del pueblo San Lorenzo Chitón, y nos llaman coyotes, a la gente del pueblo los vecinos les llaman ardillas, tuzos, monos. A nosotros nos llaman coyotes. No sé de donde nos surgió el apodo, pero nos queda así como anillo al dedo..."

Asimismo, la gente del lugar lo sigue percibiendo como parte de la comunidad, y eso refuerza en él su sentido de pertenencia, porque aun cuando lleva tantos años viviendo fuera del pueblo, sus paisanos todavía lo reconocen como uno de ellos.

Heterorreconocimiento:

"La gente toda se conoce, se hablan de tu, se detiene en la calle a platicar. Y a mis hijos les sorprende mucho que todavía, a estas alturas, hay gente que se detiene y "¡Huy!, ¡hola Daniel!, ¿cómo estás, cómo has estado? ¡Oye niño, hace mucho tiempo que no te veía!" Y me dicen mis hijos "¡¿Niño?!" Y yo me sorprendo porque salí de ahí a una edad en que era un desorden, y hay gente adulta y jóvenes, que hemos seguido tratando, que lo identifican a uno y lo tratan con cordialidad. Hay amigos que me han venido a ver, para invitarme a sus bodas, a algún evento..."

Eso lo hace concluir, categóricamente, que su pertenencia sigue estando allá.

b) Prácticas, usos, costumbres y atributos característicos

Según el relato de Daniel, la actividad característica que se realiza en su pueblo natal es la agricultura. Como hemos visto, por diferentes razones él ya no realiza esa actividad, aunque sí la conoce y la practicó cuando era niño y vivía con sus padres. Pero un punto muy interesante de su relato, es la forma en que se incluye a sí mismo como parte de las labores del campo que allá se realizan, lo que nos permite entender que, aun cuando físicamente no cultive la tierra o críe animales de campo actualmente, simbólicamente sí involucra a sí mismo en estas labores, con expresiones como "nosotros cultivamos...", "la cosecha que recogimos..." etc., donde refrenda no sólo su origen campesino, sino también un sentido de pertenencia actualizado que lo hacen percibirse como uno más de los agricultores que cotidianamente trabajan la tierra.

Esto nos ilustra ese componente imaginario que forma parte de la construcción identitaria: no es necesario que físicamente se realice una actividad, o que realmente se posea cierto atributo, siempre y cuando subjetivamente haya la convicción de que efectivamente ocurre así. De esta manera, los atributos, y en este caso las prácticas, de la comunidad a la que percibo que pertenezco, los asumo como propios, independientemente de que otros puedan o no percibirlos así.

Por otro lado, como ya hemos visto Daniel también participa en diferentes prácticas y ritos locales, como son las fiestas del pueblo, con sus bailes, sus significados, su religiosidad y la herencia cultural que percibe en ellas.

En cuanto a sus atributos físicos, hay uno que lo hace sentirse parte de la comunidad de su pueblo: el color moreno de su piel, del que se enorgullece y les permite distinguirse de otros, habitantes de pueblos vecinos al suyo:

"Pero pasan cosas muy curiosas, y lo aprendí de muy chamaco: en las cosechas, alquilábamos gente de otros pueblos, y hay dos pueblos... no, son tres, donde hay gente rubia, ojo verde, ojo azul, ojo claro, rubias, y a esa gente rubia la alquilábamos de peones: nosotros morenitos y todo. Entonces crecí con esa idea de que el blanco, el más claro de piel no es mejor que nosotros, porque era de igual a igual, y así era, y sigue siendo así"

NARRATIVA BIOGRÁFICA

En la narración autobiográfica que hace Daniel, el mayor peso lo tiene la historia vivida en su pueblo, tanto en su infancia, cuando estaba en casa de sus padres, como después, cuando a pesar de habitar en Ecatepec sus vínculos siguieron firmes en ese pequeño poblado tradicional. La historia de su familia, de sus ancestros, hasta donde él sabe todos habitantes de su pueblo, es otro vínculo que le da identidad con el lugar.

Para Daniel, su pasado familiar, su pasado personal, y muchos de sus pensamientos y símbolos, están en su pueblo, y por ello ha desarrollado una identidad socio territorial en

su lugar natal, que se convierte también en identidad proyectiva, puesto que su deseo es regresar allá a pasar el resto de su vida, con su familia, con su comunidad, con su paisaje, con su tierra. En eso se fundamenta para decir enfáticamente:

"Entonces, aparentemente yo vivo acá, y llevo 27 años acá, y 18 allá, pero soy de allá, sigo siendo de allá. Hay mucha identidad en el lugar."

PROCESOS DE FORMACIÓN IDENTITARIA: LA IDENTIDAD APRENDIDA Y ENSEÑADA

Daniel asistió a escuelas mexiquenses durante todo su proceso de escolarización, pero en su relato no se observa un particular aprecio por los símbolos locales, y por otro lado, el hecho de que tanto su pueblo natal como el lugar donde ahora vive y trabaja estén ubicados geográficamente dentro de la misma entidad, el estado de México, le permite asumir como propios los símbolos político-territoriales que tiene que enseñar a sus alumnos dentro de sus labores como profesor, porque ya sea que se remita simbólicamente a su comunidad de origen o a la que habita, en ambos casos se reconoce a sí mismo como mexiquense, y así transmite ese sentido a sus alumnos.

Por otra parte, es en la dimensión nacional de su identidad socioterritorial donde se observa en sus prácticas y en su relato, un profundo apego a los símbolos nacionales, particularmente a la bandera, que lo ha llevado a formar y dirigir escoltas en las diferentes escuelas donde ha ejercido su labor profesional. Y en su discurso nacionalista se expresa esa idea surgida de la relación primaria que establece con su pueblo natal, desde su experiencia como miembro orgulloso de una familia campesina; y así la Patria es también la tierra, la madre, los orígenes, las raíces profundas:

"Mire, cuando no tenemos identidad, divagamos, en ideas, en pensamientos, en acciones, en la vida. Tenemos que darnos cuenta de dónde vinimos y a dónde vamos, y si no es así, entonces en el camino nos encontramos totalmente solos. Muchos niños son hijos de familias destrozadas, destrozadas por ellos mismos, y entonces las opciones para esos niños se reducen, sobre todo las oportunidades

positivas. Y hay que trabajar con ello en el sentido de que, si papá se fue, Dios lo bendiga y que le vaya bien... (...) Si la mujer tiene un hijo y enfrenta muchas cosas, levanta la cara, y hay que reconocérselo, agradecerérselo, y si se puede, imitarla. Y así es nuestra tierra. Yo creo que también soy muy afortunado por provenir del campo, porque la tierra es pródiga. (...) La tierra es muy pródiga. Y en ese sentido, yo creo que el nacionalismo parte de ello, de sembrar, de cosechar, de consumir lo que hacemos y lo que cosechamos. Yo creo que de ahí parte."

Desde esta perspectiva, la bandera nacional adquiere una gran importancia como el símbolo que representa a todos los mexicanos, independientemente de localismos o regionalismos:

"A mí me parece que hay que darle mucho respeto a los símbolos patrios, por todo lo que representan: con sus falsedades, con sus medias mentiras históricas. Nosotros somos un pueblo con historia, diríamos, un pueblo con madre, lo que no pueden decir muchos pueblos, particularmente nuestros vecinos del norte... (...) Y esa bandera somos nosotros, es nuestra esencia, es algo así como el cuadro de los abuelos en una casa, es intocable, que nadie lo puede arrancar y romper, nadie.

Y esa identidad nacional, con sus manifestaciones patrióticas de respeto por la bandera nacional, traspasa los límites de sus prácticas profesionales dentro del ámbito escolar, y las ha llevado al lugar que es más suyo, donde está su identidad socioterritorial profunda: su pueblo natal. Y así ha llevado su experiencia y su convicción nacionalista a las fiestas cívicas que se realizan allá, donde ha participado con las banderas que ahora posee como una entrañable posesión suya adquirida a lo largo de su carrera profesional, pero que comparte con entusiasmo con sus paisanos.

Concluyo esta parte enfatizando el peso que tiene en Daniel la **identidad heredada** de sus padres y ancestros directos, por el lugar en que nació, en el que transcurrió su infancia y adolescencia, y con el que tiene una profunda relación simbólica y cultural, que no ha sufrido menoscabo a través de los años pasados en otro lugar, ni se ha podido sustituir por una nueva identidad que podría haberse formado en Ecatepec, como el lugar donde

ha transcurrido la mayor parte de su vida. Esta identidad primaria, heredada familiarmente, se ha convertido también en una **identidad proyectiva**, ya que su ilusión es regresar a su pueblo y ahí pasar el resto de su vida.

4.3 EL RELATO DE LAURA

Laura nació en el Distrito Federal, en el año de 1957. Por la línea materna, tanto su madre como sus abuelos son originarios del D.F. Su padre, en cambio, proviene de una familia oriunda del norte del país, "gente muy concisa, muy directa"⁷, a la que Laura apenas recuerda lejanamente, ya que sus padres se divorciaron cuando ella tenía tres años de edad, y desde entonces perdió totalmente el contacto con su padre y con el resto de su familia paterna, y de ellos solamente sabe que se dedicaban a labores agrícolas y ganaderas, pero no ha tenido, en el pasado ni el presente, relación con ellos.

Al no contar con su padre, su madre tiene que hacerse cargo de Laura y sus hermanos, trabajando como enfermera especializada. Por ello, sus abuelos maternos tuvieron una influencia definitiva en su educación y cuidado, puesto que, desde que ella recuerda, vivieron con ellos, y hasta la fecha, continúa viviendo con su abuela.

4.3.1 HISTORIA MIGRATORIA

De niña, vivió en una colonia al norte de la ciudad de México, en casas de departamentos donde rentaban sus abuelos. Su educación primaria y secundaria la hizo en escuelas particulares, de monjas, cercanas al lugar en el que habitaba. La educación Normal la estudió también en una escuela particular de la misma zona, pero, antes de ingresar a este nivel, su familia cambió su lugar de residencia.

a) La llegada a Ecatepec

Cuando Laura terminó la secundaria, sus abuelos adquirieron una casa en el estado de México, en un fraccionamiento contiguo a la zona centro de Ecatepec, y en el año de 1972 dejan su departamento en el norte del D.F. y se mudan a la que será su nueva casa.

⁷ Relato de la profesora Laura. En adelante, solamente utilizaré comillas para citarlo en la narración de la historia migratoria de esta profesora.

Sin embargo, la inscriben en un colegio ubicado en la zona donde antes vivían, para estudiar para profesora.

Los años siguientes a la mudanza son particularmente difíciles para ella, ya que cambian el lugar donde duermen, pero sus actividades académicas y profesionales las siguen realizando en la misma zona. Laura relata que tenía que salir de su nueva casa a las 5 de la mañana para llegar a tiempo a sus clases, y cuando tuvo que hacer sus prácticas y su servicio social, pasaba todo el día en el D.F. y regresaba muy tarde a su nueva casa, prácticamente nada más a dormir. En el mismo caso estaba su madre, que siguió trabajando en los mismos centros hospitalarios.

Cuando terminó su carrera profesional, de la escuela Normal la enviaron con recomendaciones a una escuela primaria particular de la misma zona norte del D.F. Pero ahí solamente trabajó durante dos años, ya que tuvo que dejar su puesto debido a problemas laborales que vivió en esa institución, así es que solicitó una constancia de trabajo y una carta de recomendación, y se dio a la tarea de conseguir otro empleo.

Renuente a romper con los lugares donde había pasado la mayor parte de su vida, se dirigió a las oficinas administrativas de escuelas federales, con su título, sus cartas de recomendación y la ilusión de conseguir una plaza en alguna escuela primaria pública. Pero las cosas no eran tan fáciles para una egresada de una Normal particular, puesto que las plazas de nueva creación estaban destinadas a los estudiantes de instituciones del gobierno, por lo que, desesperada, decide buscar empleo en otros lugares. Le pide ayuda a un familiar suyo que había sido profesora en el estado de México, y consigue una recomendación de un alto funcionario estatal, pero aún así no tuvo éxito en encontrar empleo.

Era el año de 1980 cuando escuchó que solicitaban profesores normalistas para la zona de Ecatepec, ya que, debido a los cambios en los planes de estudio, ese año no habría egresados de la escuela Normal estatal, entonces tendrían que cubrir las plazas vacantes con profesores provenientes de otros lugares. En esa ocasión, sus esfuerzos tuvieron

éxito, y gracias a ser profesora titulada consiguió una plaza de base para trabajar en Ecatepec, lugar en el que hasta la fecha continúa laborando.

Al conseguir empleo en Ecatepec, Laura reorganiza completamente su vida, y corta paulatinamente los lazos que la mantenían ligada al Distrito Federal.

b) Trayectoria migratoria de Laura

- Salida del Distrito Federal:
 - Necesidad de adquirir una vivienda propia por parte de los abuelos maternos, oriundos del D.F., con los que vive.
 - La familia paterna, originarios de Chihuahua, se desliga de ellos y rompen todo tipo de vínculo con su padre.
- La llegada al estado de México:
 - Oportunidad de adquirir una vivienda propia.
 - Aún cuando residían en Coacalco, ella estudia la Normal en el D.F. El traslado era difícil, pero se podía lograr.
 - Los abuelos y la madre continúan actividades laborales en el D.F.
 - Durante sus dos primeros años de trabajo como maestra, labora en el D.F.
 - Al perder el empleo, busca trabajo infructuosamente en el D.F., en escuelas federales.
 - Desesperada, busca trabajo en Ecatepec, donde finalmente lo consigue.

Con relación al impacto de la migración familiar en los niveles de escolaridad y situación ocupacional de Laura con relación a su familia de origen, encontramos que su **escolaridad**, titulada como profesora en el sistema de Normal Básica y sin haber obtenido el grado de licenciatura, puede considerarse con un nivel equivalente al de su madre, quien fue enfermera especializada con estudios de medicina.

En cuanto a su **ocupación y situación laboral**, también encontramos similitudes con su madre y abuelos maternos, quienes ejercieron labores con cierto grado de especialización

(los abuelos fueron linotipista y encuadernadora en una empresa editorial, en la que eran cooperativistas), y gozaron de empleos estables hasta su jubilación o muerte. Con estos datos, no encontramos indicios de una movilidad social significativa con relación a su familia de origen derivada de su trayectoria escolar, ocupación y situación laboral, como puede verse en la siguiente tabla:

<i>ESCOLARIDAD</i>		<i>OCUPACIÓN/ SITUACIÓN LABORAL</i>	
<i>PERSONAL</i>	<i>FAMILIAR</i>	<i>PERSONAL</i>	<i>FAMILIAR</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Normal básica. - Licenciatura inconclusa en Psicología educativa (Universidad Pedagógica Nacional) 	<p>MADRE: Estudios de Medicina y Enfermería. Especializaciones en enfermería.</p> <p>ABUELOS</p> <p>MATERNOS: Educación básica.</p> <p>HERMANOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparatoria 2. Educación básica 3. Licenciatura inconclusa 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesora de grupo, escuela primaria, doble plaza de base (turno matutino y vespertino) - Carrera magisterial. 	<p>MADRE: Enfermera especializada.</p> <p>ABUELO</p> <p>PATERNOS: Empleado en taller de rotograbado en un periódico.</p> <p>ABUELA</p> <p>MATERNA: Empleada en taller de encuadernación en un periódico</p> <p>HERMANOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Empleado de mensajería e intendencia. 2. Empleado de almacén. 3. Empleado en cursos y conferencias.

4.3.2 CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA DEL ARRAIGO

a) *La percepción subjetiva del espacio: del territorio roto a la ruptura con el territorio*

La percepción que tiene Laura del territorio está muy ligada a sus experiencias personales, por ello ha desarrollado un gran cariño por el territorio mexiquense, mientras que siente rechazo y desagrado por el espacio físico del Distrito Federal.

Entre otras razones, ella señala una que fue definitiva en su rompimiento simbólico con su lugar de nacimiento: el sismo de 1985. En esa ocasión, ella vivió una situación terrible, traumática, ya que presenció los destrozos que causó el movimiento telúrico en la ciudad de México, y el dolor y la angustia de miles de personas que sufrieron en carne propia la pérdida de la vida, de un familiar, o de sus bienes:

"El Distrito no me gustó además por ... el tipo de suelo, y la vivencia que yo tuve en el 85, fue terrible. Yo vivía ya en el estado. Yo estuve ese día, porque pedí un día de permiso, en el 85, cuando fue ese problema."

Pero todo ese horror vivido durante el terremoto, adquirió para ella una dimensión más personal, que la tocó íntimamente: su madre estaba muy enferma en esa época, y como ella trabajó durante muchos años en centros hospitalarios de la ciudad de México, fue allí donde recibió la atención médica que requería la gravedad de su caso, y en esa situación personal y familiar de profundo dolor y desesperanza, Laura vivió el terremoto. El punto culminante de su ruptura simbólica con el territorio del Distrito Federal, fue la muerte de su madre.

Además del tipo de suelo, hay otras condiciones del Distrito Federal que le desagradan, como la contaminación o las formas agitadas de vida que se tienen, aunado a los problemas de inseguridad causados por la sobrepoblación:

"...de por sí no me gustaba el Distrito. Mira, en primera por la contaminación. En segunda porque se vive una vida exageradamente rápida, y también por los peligros que hay en el Distrito, no me gustó..."

Una de las ventajas que le encuentra al lugar donde ahora vive, es su cercanía con zonas agrícolas o ganaderas, lo que a ella le parece que le permite consumir alimentos más frescos y baratos:

"... también en cuestiones de los mercados y de la economía, considero que el Distrito es un poquito caro, acá es un poquito menos. Considero que las cosas que llevan del estado de México, que tenemos ya ves que las regiones que nos rodean,

pues son donde se siembra, donde se cultiva, donde hay animales, pues considero que todo lo de aquí del estado de México está más fresco que en el Distrito."

Por ello, el territorio mexiquense le parece un mejor lugar para vivir, y de ahí su arraigo en él.

b) Símbolos territoriales

Laura ha construido sus propios símbolos territoriales en el estado de México, relacionados siempre con sus vivencias y por haber sido escenarios de momentos importantes, felices o trascendentales en su vida. Un ejemplo claro de esta construcción simbólica son las Torres de Satélite, que según su relato le gustan mucho, y las asocia con el día en que nació su hijo, ya que el día que dio a luz, de camino hacia el hospital, pasó por ese lugar, y desde entonces es para ella un símbolo de su propia maternidad:

"... me gusta Satélite, es muy bonito por sus torres. Precisamente cuando ya me iba a aliviar, nos trasladamos a Satélite. Te digo, me gusta Satélite porque me recuerda ese momento crucial de mi vida, en que iba a ser madre; esas torres para mí, esas torres están bellísimas, porque me recuerdan ese momento tan bonito y crucial, y que fue en la periferia del estado de México. Por eso, ese momento me impactó bastante, y no dejo de admirar esas bellas torres ..."

Del fraccionamiento donde vive también hay algunos lugares que tienen un gran significado para ella, porque ahí transcurre su vida y la de su hijo en un ambiente que a ella le gusta y disfruta, donde se siente segura y en casa. Estos lugares son el jardín de la colonia con su kiosco, la unidad deportiva donde ha estado inscrita, la iglesia a la que asiste. En general, a ella le gusta mucho el lugar donde vive, y siente un gran cariño por él.

c) Cultura y convivencia vecinal

Lo que más disfruta de su estancia en territorio mexiquense, es el tipo de gente con el que se ha relacionado en el fraccionamiento donde llegó desde hace 29 años. En su relato enfatiza que ese es para ella el principal atractivo, porque siente que está rodeada de "gente de calidad", con la que ha podido convivir en un clima de respeto y cordialidad:

"Desde que terminé la secundaria, nos vinimos a vivir aquí, me gusta mucho y todavía sigo viviendo ahí, a pesar de que ya estoy casada, sigo viviendo ahí. Fíjate que el rumbo y las personas siento que es gente de calidad, de entrega, de trabajo y de seguridad, con esas mismas personas, sobre todo con la convivencia de los vecinos, que nadie se mete para nada contigo. Son gente muy entusiasta, muy alegre, que en determinado momento tu quieres hacer una actividad, tratan de apoyarte hasta donde está su límite de ellos, sin meterse contigo en tu vida personal."

Laura percibe que el lugar donde vive le ofrece seguridad a ella y un ambiente adecuado para educar a su hijo, que ahora es adolescente. Estos aspectos son los que le han dado un profundo arraigo en el lugar, porque considera que es un buen lugar para vivir:

"...a mí me gusta por su seguridad. Yo he llegado ya relativamente tarde, y sola, y siento que es muy seguro, porque hasta ahorita yo he sentido la calidez de la gente... Si los jóvenes están conviviendo, están en la plazuela, en el kiosco, y a pesar de que ya sea tarde, no hay desórdenes. Los jóvenes también tienen lugares de recreación, y también he visto que se reúnen para patinar, para platicar, para algún deporte, y no hay gente que esté con malos hábitos o que estén con bandas o bolitas, es muy raro ver eso, definitivamente..."

También hay una historia en el lugar que la liga con sus vecinos, ya que todos llegaron en la misma época, desde que se construyó el fraccionamiento a principio de la década de 1970. Por eso se conocen y han podido establecer formas de convivencia y solidaridad que les permitan crear un ambiente en el que sentirse como en casa, a pesar de que la mayoría son inmigrantes:

"Es en la zona vieja, que es la gente que inició, y has de cuenta que todos estamos involucrados en una misma época, y que ha trascendido más que nada en cuestión de abuelos, padres, hermanos y ahora hasta nuestros propios hijos."

d) Los sentidos del arraigo en Laura

Rompimiento simbólico con el DF, su lugar de origen:

- Su familia se traslada al estado, por lo que ahí construye su nuevo arraigo y paulatinamente rompe su arraigo anterior
- Desarrollo profesional:
 - Estudia en el DF la Normal: largos y penosos traslados
 - Trabaja en el DF, pero pierde el empleo. No puede encontrar otro empleo allá
- Costumbres y formas de vida en territorio mexiquense:
 - Rechaza al DF por: contaminación, peligros, se vive muy rápido, no le gusta, es más caro, la comida que venden no es fresca.
- El territorio roto del DF
 - No le gusta el tipo de suelo, sísmico
 - Vivencia terrible en el sismo de 1985
 - Relaciona simbólica y negativamente:
 - El terremoto de 1985.
 - La enfermedad de su madre, hospitalizada en el DF.
 - La muerte de su madre

Construcción de lazos identitarios en el estado de México

- Se siente mexiquense, orgullosa de estar ahí
- Valora positivamente a la gente de la comunidad donde vive: gente de calidad, de entrega, de trabajo, de seguridad, entusiastas, alegres, no se meten con ella, brindan apoyo, no hay desórdenes, no hay malos hábitos, hay buen ambiente, todos llegaron en la misma época y se conocen.
- Su familia está ahí, su hijo nació ahí
- Desarrollo profesional:

- Ahí consiguió trabajo, después de mucho esfuerzo
- Ha logrado reconocimiento y respeto por su trabajo
- Se siente bien en la escuela donde labora, apoyada por la comunidad
- Símbolos territoriales: los lugares ligados a sus vivencias cotidianas o extraordinarias, como el nacimiento de su hijo

Así pues, Laura ha establecido vínculos profundos que le dan un sentido a su arraigo en el estado de México, y son:

- *El lazo familiar:* su familia materna, con la que tiene un vínculo muy profundo desde su primera infancia, se traslada a vivir al estado de México y permanece viviendo ahí. También ahí ha formado una familia, y lo más importante para ella, ahí nació su hijo. Su vínculo familiar es tan fuerte, que aún cuando contrajo matrimonio, prefiere pasar la mayor parte de su vida en la casa de su abuela.
- *El lazo económico- profesional:* En Ecatepec está su centro de trabajo, y es el lugar de adscripción de su plaza de base, lo que le brinda seguridad económica y estabilidad laboral, a pesar de no haber estudiado en el sistema educativo normalista mexiquense. Profesionalmente, su trabajo como profesora es muy gratificante para ella: ahí siente que desarrolla una actividad que la alimenta espiritualmente y donde puede dar a otros lo mejor de sí misma. Y su trabajo está también en territorio mexiquense.
- *El lazo cultural:* en el lugar donde vive siente que hay un ambiente social y económico propicio para ella, con gente que comparte su propia visión de la vida, que le brinda respeto, privacidad y apoyo en caso necesario.
- *El lazo territorial:* a raíz de su rompimiento simbólico con el vulnerable suelo del Distrito Federal, roto por un fuerte sismo, se refuerza considerablemente su sentido de arraigo en el estado de México, donde percibe mayor seguridad en todos los aspectos.

4.3.3 CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD SOCIO TERRITORIAL

SENTIDO DE PERTENENCIA

Laura se siente parte de la comunidad donde vive porque ha establecido lazos profundos de convivencia, y comparte formas básicas de ver la vida, de educar a los hijos, de organizar el espacio. Eso le da un profundo sentido de pertenencia al lugar y su comunidad.

a) Autopercepción y heteropercepción

El principal indicador de su sentido de pertenencia, es la forma en la que ella misma se autodenomina, que no deja duda sobre su rompimiento simbólico con su lugar natal, el Distrito Federal, y la identidad que ha desarrollado durante los 29 años que lleva viviendo en el estado de México, donde está su familia, donde nació su hijo, donde ha encontrado un trabajo y ejerce su profesión de maestra que le es muy gratificante.

En el estado de México ha desarrollado un sentido de pertenencia que incluye una profunda topofilia y un profundo sentimiento de orgullo por ser parte de él. Por eso se llama a sí misma, convencida, "mexiquense":

"Yo soy mexiquense. Fíjate que yo me siento muy orgullosa de estar en el Estado de México, porque siento más tranquilidad que en el Distrito.

A esto hay que añadir que es el lugar donde se siente reconocida, desde la obtención de un empleo seguro, hasta el respeto que ha logrado despertar en los demás miembros de la comunidad por su desempeño profesional. Esto hace que esta pertenencia se constituya en ella en una identidad gratificante.

b) Prácticas, usos y costumbres

Desde la percepción de Laura, la gente del fraccionamiento donde vive tiene ciertos atributos que la distinguen de los habitantes de otros lugares, y particularmente del Distrito Federal, que es su referente obligado porque es donde ella nació y vivió durante sus años de infancia y adolescencia, y los primeros años en que ejerció su carrera profesional.

Estos atributos que encuentra en sus vecinos, son los que ella se autoasigna también, y son: "gente de calidad", "gente de entrega", "gente de trabajo", "seguros", "nadie se mete para nada contigo", "entusiastas", "alegres", "tratan de apoyar", "cálidos". Por ello siente que ahí es donde comparte con los otros formas de vida, costumbres y aspiraciones similares, que refuerzan en ella su sentido de pertenencia.

NARRATIVA BIOGRÁFICA

En el relato de Laura encontramos que su historia personal está muy ligada a su estancia en territorio mexiquense, particularmente en los acontecimientos que para ella tienen una fuerte carga emocional positiva: el nacimiento de su hijo, su desarrollo profesional, la vida cotidiana en familia.

Por el contrario, los acontecimientos más dolorosos, como la enfermedad y muerte de su madre los asocia con el rechazo a un territorio que fue su escenario pero también de alguna manera protagonista, en su experiencia del terremoto de 1985. Esta identidad socio territorial, que sería suya por nacimiento y herencia, es rechazada por ella, que ha construido otra que le resulta gratificante.

PROCESOS DE FORMACIÓN IDENTITARIA: LA IDENTIDAD APRENDIDA

En el relato de Laura no encontramos influencia de los procesos de escolarización en la formación de su identidad socioterritorial local, ya que sus estudios no los realizó en el estado de México, y en ese sentido solamente rescata la inculcación de ideas nacionalistas. Su acercamiento a símbolos socioterritoriales mexiquenses datan de su

ingreso al sistema educativo estatal, como profesora, por lo que están estrechamente relacionados con su ejercicio profesional y la responsabilidad de educar a sus alumnos según lo estipulan las políticas y programas que las autoridades correspondientes le exigen.

En este caso, la apropiación de símbolos y la construcción identitaria proviene fundamentalmente de sus experiencias de vida, de lo que le ha resultado significativo y le ha provocado reacciones emocionales de agrado o rechazo, ligado fundamentalmente con lo que es más entrañable para ella: su familia.

Encontramos así en su relato una **identidad electiva** a partir de la cual rechaza su **identidad heredada** y construye una nueva como mexiquense, haciendo una clara distinción simbólica entre las dos.

4.4 EL RELATO DE MATILDE

La profesora Matilde nació en el año de 1961, en el Distrito Federal, donde se conocieron sus padres después de emigrar de sus lugares de origen, en busca de un trabajo que les permitiera mejorar sus condiciones de vida.

4.4.1 HISTORIA MIGRATORIA

a) *Huyendo de la pobreza: la migración de sus padres y abuelas*

El padre de Matilde, Roberto, nació en un pequeño poblado en el norte del país. Su padre era dueño de propiedades agrícolas que le permitían tener una buena posición económica. Pero cuando sus cuatro hijos eran aún pequeños, contrajo una extraña enfermedad que no pudieron identificar. La abuela de Matilde decía que le "habían hecho brujería", porque durante ocho años estuvieron tratándolo sin que mostrara alguna mejoría, hasta que finalmente murió, dejando a su familia en extrema pobreza, pues con tal de que recuperara su salud, fueron vendiendo todos sus bienes, hasta quedarse con nada.

A la muerte del padre de Roberto, su hermano mayor se hace cargo de la familia, y emigra al Distrito Federal en busca de un trabajo que le permita enviar dinero a su madre y hermanos. Posteriormente, Roberto lo sigue, aprende el oficio de chofer y se dedica a manejar un taxi. En el pueblo se quedaron sus dos hermanas, y su madre pasaba temporadas con cada uno de sus hijos, por lo que nunca rompieron lazos con su lugar de origen, pero tampoco cultivaron una relación muy estrecha.

La madre de Matilde, María, es originaria de un pueblo minero. Su padre trabajaba en una mina, pero tuvo una fuerte afección en los pulmones, provocada por los gases del interior de la mina, y murió muy joven, dejando a su esposa con tres hijos pequeños, ya que la menor, María, tenía apenas ocho meses de edad. La mamá de María no contaba con una preparación escolar, ni siquiera sabía leer y escribir, por lo que, al verse viuda,

tuvo que abandonar definitivamente su pueblo y trasladarse con sus tres hijos al Distrito Federal, donde trabajó en casas particulares como sirvienta.

Al paso del tiempo, van creando nuevas relaciones en la ciudad de México, y pierden totalmente los lazos que los unían con su pueblo natal, al grado que no regresan más, ni siquiera de visita.

Roberto y María se conocieron en el Distrito Federal, se casaron y establecieron su domicilio en una zona populosa del oriente de la Ciudad de México, la misma en la que habitan los familiares de María. Ahí nacieron seis de sus diez hijos, de los cuales la profesora Matilde es la tercera. Teniendo una familia tan numerosa, María se ha dedicado exclusivamente al cuidado de su esposo e hijos, mientras que Roberto los ha sostenido económicamente trabajando duramente como taxista, y ha buscado complementar sus ingresos laborando como empleado.

b) En busca de un lugar propio: la llegada a Ecatepec

La situación económica no era muy desahogada, pero Roberto lucha por tener una casa donde criar a su creciente familia en un espacio propio. Siendo limitados los recursos con los que contaba, con esfuerzo y trabajo adquiere una casa ubicada en las faldas de un cerro, en una zona de colindancia entre terrenos federales, ya que por ahí atraviesan instalaciones de la red carretera nacional, y la zona de reserva municipal correspondiente propiamente al cerro.

Así, llegan a un lugar con carencias de servicios e infraestructura urbana, pero con la decisión de luchar por hacerlo habitable. Ahí, en Ecatepec, la familia aumenta hasta llegar a tener diez hijos, y Roberto consigue un empleo ubicado muy cerca de su nuevo domicilio, que le permite incrementar sus ingresos para solventar los crecientes gastos de su numerosa familia.

Durante su infancia, Matilde recuerda que pasaban mucho tiempo en el Distrito Federal, aun cuando ya vivían en Ecatepec, ya que para su madre fue muy difícil la separación de su familia de origen, y en cuanto le era posible, se trasladaba con sus hijos a visitarlos:

"Llegué aquí (a Ecatepec) a los siete años, pero había muchas visitas (al Distrito Federal) porque mi mamá estaba muy apegada con sus hermanos, entonces seguido los visitábamos. Es más, en vacaciones a veces nos mandaba mi mamá con ellos: yo creo que tenía tantos (hijos) que decía: "bueno, ahora mando a éste acá y al otro allá"... y nos íbamos con los tíos, y ahí con ellos, con la familia materna, hubo más contacto, más cercanía."⁸

Los padres de Matilde se esforzaron por ofrecer a sus hijos las oportunidades educativas que ellos no tuvieron, ya que Roberto solamente estudió la primaria, y María llegó nada más hasta el tercer grado. Así, desde su llegada a Ecatepec, inscriben a todos sus hijos en escuelas de la zona. Sin embargo, cada uno de los diez hijos hizo su propia elección: tres de ellos llegaron a la preparatoria, pero no continuaron estudiando; cinco estudiaron una carrera corta y solamente la menor se decidió por estudiar una licenciatura. Matilde deseaba estudiar una carrera universitaria, pero se dio cuenta que, por más esfuerzos que hacía su padre y su determinación en apoyarla en sus estudios, difícilmente podría hacer frente a los gastos que una carrera larga implicaban. Por ello, deja la preparatoria y, con más resignación que entusiasmo, entra a estudiar para profesora en la escuela Normal de Ecatepec.

c) *Trayectoria migratoria de Matilde*

En la historia migratoria trigeneracional de Matilde encontramos lo siguiente:

- La salida de padres y abuelas del lugar de origen:
 - Por orfandad
 - El abuelo materno, minero, muere de una afección pulmonar por su trabajo.
La familia, pobre, pierde su único sostén.

⁸ Al igual que en los relatos anteriores, la parte entrecomillada corresponde a citas textuales de la narración que hace Matilde en entrevista.

- El abuelo paterno, "gente de dinero", muere "embrujaado", y pierde su fortuna en el intento de recobrar la salud. La familia queda en extrema pobreza.
- Para huir de la pobreza
- El Distrito Federal como punto de arribo:
 - Buscar formas de sobrevivencia
 - Oportunidades de trabajo en diferentes niveles
 - Sirvienta (madre)
 - Chofer (padre)
- La llegada a Ecatepec:
 - Oportunidad de adquirir una vivienda propia
 - Oportunidades escolares: los hijos estudian desde la primaria en Ecatepec
 - Oportunidades de trabajo: el padre consigue trabajo muy cerca de su hogar

Con relación a este caso, observamos en la siguiente tabla el impacto que tuvieron las migraciones familiares en los niveles de escolaridad y ocupacionales de Matilde:

<i>ESCOLARIDAD</i>		<i>OCUPACIÓN/ SITUACIÓN LABORAL</i>	
<i>PERSONAL</i>	<i>FAMILIAR</i>	<i>PERSONAL</i>	<i>FAMILIAR</i>
- Normal básica - Licenciatura en Pedagogía (en proceso)	PADRE: Primaria MADRE: 3° de primaria ABUELOS: Sin estudios escolares HERMANOS: 1. Bachillerato 2. Estilista 3. Contador privado 4. Secretaria 5. Trabajadora social 6. Educadora 7. Bachillerato inconcluso 8. Licenciatura en Turismo	- Profesora de grupo, plaza de base - Carrera magisterial	PADRE: Taxista y empleado federal MADRE: Labores del hogar ABUELO MATERNO: Trabajador minero ABUELA MATERNA: Empleada doméstica ABUELO PATERNO: Agricultor, pequeño propietario agrícola HERMANOS: 1. Chofer 2. Empleados 3. Amas de casa

Aquí observamos que el nivel de escolaridad de Matilde es muy superior al de sus padres y abuelos, que se ha traducido también en un empleo estable y que le ofrece mejores remuneraciones económicas, lo que nos habla de una relativa movilidad social ascendente, lo que responde a las expectativas migratorias familiares.

4.4.2 *LA CONSTRUCCION SIMBÓLICA DEL ARRAIGO*

Matilde lleva 33 años viviendo en Ecatepec, desde que llegó con sus padres y hermanos cuando tenía siete años de edad. A lo largo de estos años, ha construido una relación particular con el lugar que ha sido su casa: ha aprendido a conocerlo, a quererlo, a padecerlo. Actualmente, ella está casada desde hace 19 años, y a pesar de que su esposo es oriundo de otro estado de la república, decidieron establecer el hogar conyugal en Ecatepec, y habitan en una casa contigua a la de los padres de Matilde.

a) La percepción subjetiva del espacio

La percepción que tiene Matilde sobre Ecatepec está llena de contrastes: le parece un lugar tranquilo, pero ahora hay más actividad; añora el viejo Ecatepec de su infancia y juventud, pero se enorgullece de la modernización de los espacios públicos; le gusta recorrerlo, pero ahora sale muy poco de casa.

Matilde relata que a ella le gusta Ecatepec porque le parece un lugar tranquilo, a pesar de que ya es una ciudad grande, "¡porque es grande!", pero aún le sigue pareciendo muy tranquilo. La zona donde vive, en las faldas del cerro, no ha cambiado mucho desde que llegó hasta la fecha: ahí "lo único que han cambiado son las viviendas, cuando uno les remodela las fachadas, porque la calle principal ... es de terracería". Explica este abandono porque "es una zona un poco marginada, la de nosotros", y hace cuatro años hicieron "una excavación muy amplia" para introducir tubos de agua y drenaje, y como es cerro y el terreno es pedregoso, terminaron la obra pero ya no arreglaron las calles, "dejaron mal acomodado, muy feo, muy feo".

Este gusto por la faceta de tranquilidad que aún percibe en Ecatepec, lo asocia a su propia personalidad. Por ello, más que disfrutar su tremendo crecimiento y urbanización, acepta con resignación los cambios operados en el municipio:

"Lo que pasa es que yo creo que va también en función de la personalidad, ¿no? A mí me gusta mucho lo tranquilo, lo apacible, entonces me gustaba más como estaba a como está ahora, porque antes uno podía salir libremente a la calle sin estarse cuidando del automóvil que viene por acá, o de gente indeseable. Era mucho muy tranquilo. Está bonito, a mí me gusta, está muy bonito, pero habrá gente que le guste más la actividad, lo más carrereado. A mí no. (A mí) me gusta más lo pueblerino, y de alguna manera uno se tiene que adaptar a lo que hay."

A Matilde le parece que el problema con Ecatepec es que ha crecido mucho, y ha perdido el toque pueblerino que a ella le gustaba

"... todavía me tocó cuando la avenida Morelos era la única... No estaba la 30 30, no estaba Insurgentes, era, vamos a decir que era más tipo pueblito, y me tocó a mí cuando hicieron la ampliación de esa avenida, cuando hicieron la vía Morelos, la ampliación ... porque era de un solo sentido, o cuando ampliaron la autopista. O sea, sí ha habido cambios, ha habido muchos cambios... Mucho, mucho ha crecido... por decir algo: de la casa se alcanzaba a ver lo que era el Cerro de la Cruz, bien... (Ahora) ya todo eso son puras colonias, está poblado por muchas colonias, fraccionamientos nuevos. No en balde los embotellamientos en las noches, que viene toda la gente para acá, está pesadísimo..."

Sin embargo, si bien Ecatepec perdió su encanto pueblerino, las remodelaciones arquitectónicas que ha tenido la zona central de San Cristóbal le han dado otro atractivo, más moderno, que a Matilde le gusta mostrar a los visitantes, porque le parece que son dignos de orgullo y los ecatepenses los deben "presumir". Inclusive, se siente ya tan arraigada en el lugar, que prefiere mostrar a los visitantes los sitios locales de interés, antes que los símbolos territoriales de la capital:

"...lo que se me hace más representativo de ... Ecatepec... es ... la presidencia municipal, nuestra explanada, su iglesia. ¡Sí, sí! Inclusive, cuando llega alguien de

visita, antes de llevarlo a ver lo que es el Zócalo, porque también se me hace representativo pero de mi país, de todo lo que es México. (Pero) antes de llevarlos hacia allá, los traemos al centro de Ecatepec, y ahora más, ahora que tenemos la Catedral, pues con más razón, ahora la presumimos, porque está muy bonita, y me gusta mucho traerlos a la explanada, sobre todo ahora que remodelaron. Está muy bonito, hay muchas cosas nuevas, muchas cosas que ver... cuando no hay algún evento de música, hay algún evento de baile. Hay eventos continuamente. Lo único malo es que a veces nosotros no nos enteramos..."

Del paisaje de Ecatepec, cuando era niña le gustaba contemplar desde su casa, que está en lo alto, los llanos deshabitados o los cerros vecinos. Particularmente recuerda con entusiasmo los paseos que organizaban en el cerro:

"... de pequeños íbamos mucho al cerro... nosotros llegamos a ir muchas veces en temporada de lluvias, porque se hacían los arroyitos y nos íbamos a mojar allá arriba hasta el cerro, hasta bien arriba. Íbamos, por decir algo, en vacaciones de Semana Santa, subíamos... nos íbamos tempranito y allá hacíamos comida, un día de campo en el cerro..."

Del estado de México es poco lo que conoce, y no todo ha sido agradable. Por ejemplo de su capital, la ciudad de Toluca, lamenta tener una mala impresión por las circunstancias en las que se ve obligada a ir allá:

"... No conozco muchos lugares del estado de México, para empezar. Quizá conozco más del Distrito que del estado, porque, bueno pues no había mucho dinero para pasear. Ahora que es uno más grande, y ya puede haber, escoge uno Morelos para irse a los balnearios, o ir a descansar; o a Hidalgo, lugares un poco más retirados. (Yo he tenido) una experiencia no muy agradable con lo que es el estado, porque, vamos, nosotros que somos maestros estatales y tenemos que arreglar algún asunto, tenemos que ir hasta Toluca, entonces las vueltas, y vueltas. Ir a Toluca no va uno de paseo: va uno a aburrirse y a cansarse tremendamente: "y vaya aquí, regrese aquí, y vaya al otro lado", y por eso hay mala experiencia... y yo desconozco muchísimo de lo que es mi

estado, que bueno, no nací aquí pero aquí vivo desde hace muchísimo tiempo... Yo creo que más que nada es el desconocimiento: no, no conocemos..."

b) La apropiación de la cultura nativa: costumbres, fiestas y tradiciones

Con relación a la cultura nativa, Matilde conoce muy poco, en primer lugar porque no acostumbra frecuentar a sus conocidos ni puede asistir con frecuencia a eventos populares, pero además, no ha tenido mucho contacto con personas oriundas de Ecatepec, con las que hubiera podido profundizar en aspectos culturales característicos de la zona. Por ello, ha asistido a los eventos más populares del lugar, aunque siempre como espectadora, nunca como organizadora o protagonista.

La feria de San Cristóbal, el 25 de julio, es la que le parece el evento más representativo de Ecatepec, aunque nota que ha cambiado mucho en los últimos treinta años:

"...cuando empecé a venir (a la feria de San cristóbal), lo que recuerdo, vendían artesanías típicas de los lugares de aquí, de Ecatepec. Vendían cosas hechas de barro, de madera, cosas que hacían aquí... y ahora no, como que está más comercializado. Ahora salen con espumitas, cosas muy diferentes a lo que se veía, a lo típico, lo típico de aquí, y ahora como que se ha hecho más comercial, como que buscan más ganancias de dinero, y antes como que no era tan exagerado. Antes venía uno, - todavía, pero ya no es tanto, - venía uno a la explanada a eventos de box, de lucha libre; los días de fiesta, bailes populares, traían artistas, imitadores. Todavía, pero ya no es tanto como era antes. Además, ha crecido mucho el vandalismo también. Sí, ha crecido mucho el vandalismo aquí... y cuando trae uno hijos pues es difícil. Pero sí me gusta, me gusta todavía. Cuando puedo, ahora que ya está mi niña más grande, me doy una escapadita con ella, porque a mi esposo no le gusta, y no me gusta andar sola..."

Además de la feria, cuando era soltera le gustaba visitar los pueblos de Ecatepec cuando había fiestas de los santos, y particularmente asistir a los bailes. Pero eso terminó cuando

se casó, porque a su esposo no le gusta salir, y ahora prefiere quedarse en casa y evitar conflictos con él.

"Pues no conozco mucho. Conozco Santa Clara, lo que es el centro de Santa Clara, ahí tienen una iglesia muy bonita. Conozco Tulpetlac, que es un barrio muy peligroso, Tulpetlac, hay muchas bandas, chavos banda, ahí es peligrosón. Conozco para acá, para Guadalupe Victoria, y bueno, lo conocí prácticamente cuando andaba yo también en los bailes, que me gustaba andar de aquí para allá, pero ahora ya de casada, solamente cuando nos invita alguna familia, vamos. Ya no es como antes, que yo recuerdo que había fiesta en tal parte y ¡vámonos! Una fiesta de pueblo, de algún santo, y ahí andábamos... me gusta mucho también para acá, para el rumbo de Tecámac, que creo que ya es otro municipio, ¿no?, sí, todavía es del estado de México. Sí, me gusta mucho Tecámac; me gusta Tepexpan, conozco. Por ahí viví un tiempcito, en Tepexpan, me tocó tres años la feria de ahí de Tepexpan, las tradiciones. ¡Ah!, y allí hay una cosa bien impresionante: sacan a ... ahí hay un hospital psiquiátrico, en Tepexpan, y los domingos se pone un tianguis, y sacan a los enfermitos que son tranquilos, los sacan al tianguis, los llevan a la iglesia a escuchar misa, y los traen en el tianguis, muy tranquilos... y la gente como que ha hecho mucha conciencia: les daban sus centavitos y les daban un mango, una manzana, algo, y eso a mí me agrada, porque no toda la gente somos así, más con este tipo de enfermos... Y como que se va uno acostumbrando a ellos, y los va uno aceptando. Eso fue lo que me impresionó mucho de ahí."

"Me llaman mucho la atención también las festividades que hay, las festividades de los patrones de las iglesias... las costumbres que tienen. Por decir, en Tulpetlac: se pone un tianguis enooooorme, enorme, enorme, los domingos, y la gente tiene por costumbre salirse al mercado, al tianguis, todo el día, todo el día, todo el día, como paseo."

El contacto personal de Matilde con la comunidad de Ecatepec es muy restringido, y podría decirse que se circunscribe a su círculo familiar más inmediato, y las relaciones de

tipo laboral que entabla en el ejercicio de su trabajo como profesora, ya que sale poco de su casa, inclusive piensa que se ha alejado de sus familiares menos cercanos, a los que solamente ve cuando puede ir a alguna celebración extraordinaria, siempre y cuando su esposo acceda a acompañarla. Por ello, en su caso no podemos hablar de apropiación de algún tipo de manifestaciones culturales características de Ecatepec, aunque sí disfruta algunas costumbres o festividades que le parecen interesantes o divertidas, pero solamente como espectadora..

Con relación a la historia del lugar, y en general del Estado de México, Matilde conoce muy poco, y ha tenido experiencias desagradables en ese tema porque, a pesar de haber estudiado desde segundo año de primaria en escuelas estatales de Ecatepec, no le enseñaron historia regional, ni se interesó por investigar por su cuenta. Ya siendo profesora, después de algunos años de servicio, en el ciclo escolar 84-85 les pidieron que enseñaran a los niños historia del Estado de México, lo que le ha resultado, hasta la fecha, particularmente difícil, pues la asignatura de Historia nunca le ha gustado, ni como estudiante ni como profesora, y menos aún tratándose de contenidos que no conoce.

c) Apropiación de símbolos socioterritoriales

En cuanto a símbolos socio territoriales, el mismo nombre de Ecatepec le parece a Matilde que encierra un significado que ella asocia con entrañables recuerdos de su infancia:

"...lo que a mí me llamaba mucho la atención es de dónde había venido el nombre de Ecatepec, del "cerro del viento". Y me llamaba la atención porque nosotros, de más pequeños, íbamos mucho al cerro, y sí, es cierto: ya cuando va uno más arriba, sopla mucho el viento, muchísimo, muchísimo, entonces yo decía: ¡cómo hay relación entre una cosa y otra: entre el nombre y lo que realmente pasa!..."

Con relación a los símbolos "oficiales", recuerda que cuando estudió en la Normal de Ecatepec les enseñaron el himno del Estado de México, que se cantaba en todas las ceremonias, aunque no era obligatorio. Posteriormente, ya como maestra en servicio, sí

les exigían que enseñaran y cantaran este himno en todas las ceremonias escolares. En una de ellas tuvo una experiencia desagradable:

"...yo me acuerdo la primera ceremonia que hice en la escuela, se me olvidó hasta el himno del estado de México, lo terminé antes y ¡ya, ya, ya, ya! Lo que quería era quitarme del micrófono... y no había ningún problema... Después sí, empezó ya a hacerse como requisito obligatorio, obligatorio, para cerrar todo, toda ceremonia, en las primarias, el himno del estado de México... pero antes no era obligatorio."

En cuanto a símbolos, Matilde se siente más ligada a los nacionales, como la bandera o el himno nacional, y se llena de emoción cuando presencia ceremonias en las que se cante el himno o se presente la bandera nacional, pero siente que no hay suficiente formación nacionalista en alguna gente, y es necesario fomentar el amor a la patria y sus símbolos, y sobre todo, aprender y enseñar a respetarlos:

"...respetar nuestro lábaro patrio, también lo tenemos, y tratamos de inculcarlo a los hijos... Yo creo que hace falta que veamos nuestros símbolos patrios, pero no nada más en un partido de fútbol, sino en todas partes, porque a veces cuando vemos un partido de fútbol nos creemos mexicanos, y ya perdemos y queremos aventar la bandera. Entonces yo creo que nos hace falta tener ese amor, ese amor hacia lo que es nuestra nación y todo lo que nos representa: su bandera, su escudo y su himno, que yo creo que es lo más representativo."

En su casa, ella considera que no eran muy nacionalistas, solamente su abuela paterna los obligaba a escuchar el himno nacional de pie y con respeto cuando veían por televisión las peleas de campeonato de boxeo. Sin embargo, en su familia siempre han tenido la costumbre de festejar el 15 de septiembre, reunirse a cenar, ver la ceremonia que preside el presidente de la república y salir a "aventar cuetes y gritar ¡Viva México!".

d) El futuro en la comunidad

Pregunté a Matilde si tenía planeado seguir viviendo en Ecatepec, o preferiría, en el futuro, ir a vivir a otro lugar. Su respuesta inmediata fue "sí, me quedo aquí", sin embargo, por cuestiones de clima, también ha contemplado la posibilidad de irse a vivir a la ciudad natal de su esposo, que está muy cerca del mar, una vez que se jubile de su actual empleo:

"Me faltan 10 años para jubilarme, y probablemente cuando me jubile me vaya a la tierra de mi esposo, probablemente. Tenemos una casita allá...Y pienso, tenemos pensado, porque yo soy como que muy friolenta, y allá esta calentito y rico el clima, ... y yo padezco desde muy pequeña artritis, no artritis, como reumatismo, y ... cuando hace mucho frío, me duelen mis brazos, mis piernas, entonces, inclusive en diciembre, cuando fuimos a la tierra de mi esposo, yo llevaba una molestia en mi brazo: llegué allá y se me quitó como por arte de magia. Y es que el frío de aquí (me provoca dolores) ... Entonces, a mí sí me gustaría, pero quien sabe..."

Sin embargo, le queda muy claro que su probable cambio de residencia está totalmente ligado al lugar donde residan sus hijos, porque no le gustaría vivir lejos de ellos: si ellos deciden quedarse en Ecatepec, ella se queda; si deciden acompañarla en su migración, entonces sí se muda:

"...Los hijos son como prestados, (y cuando crecen) ya cada quien hace su vida...Si los hijos se casan y se quedan por aquí, yo creo que no me voy, me voy a quedar cerca de ellos. Pero sí me gusta allá, es muy bonito, es muy tranquilo, me gusta el clima..."

e) Sentidos del arraigo en Matilde

Resumiendo del relato los sentidos que da Matilde a la construcción simbólica de arraigo en Ecatepec, encontramos lo siguiente:

- La visión idílica del pueblito perdido
 - El Ecatepec-pueblito desapareció junto con su juventud: ferias, bailes, paseos, tranquilidad y espacios abiertos (despoblados)

- El Ecatepec de hoy: adaptarse a lo que hay
 - Vive, desde que llegó a los 7 años, en una zona marginada, muy tranquila, pero fea, en el cerro
 - No le gusta la sobrepoblación que hay actualmente: tránsito, inseguridad, poco acceso a eventos culturales o recreativos, han decaído las ferias y festejos populares.
- El orgullo ecatepense por la modernización: presumir lo propio (la otra cara de la moneda)
 - El centro de Ecatepec, remodelado, muy bonito.
 - La catedral nueva, muy bonita.
 - Mostrar los avances de Ecatepec a extraños, mejor que llevarlos "al Zócalo".
- Conservar el matrimonio: aislamiento y sumisión
 - Sacrifica su gusto por pasear por la zona y visitar los alrededores, porque a su esposo no le gusta.
 - El encierro en casa: precio del matrimonio.
 - Aislamiento de la convivencia social con pesar y resignación: preferible el encierro a las peleas conyugales.

De ahí se desprenden la existencia de elementos a través de los cuales ha construido ese arraigo, que la ligan al lugar con cierto sentido:

- *El lazo familiar*: el círculo familiar de contacto frecuente de Matilde habita en ese lugar (familia nuclear y familia de origen), lo que forma un fuerte lazo mientras estos familiares continúen viviendo en el lugar, pero puede romperse si se trasladan o otra parte, o inclusive si su esposo decidiera cambiar su lugar de residencia, ya que él es nativo de otra entidad. Por ejemplo, en el caso de María, su madre, cuando llega a vivir a Ecatepec no logra romper ese lazo con su familia de origen (madre y hermanos), por lo que frecuentemente visitan o pasan temporadas en el Distrito Federal, donde ya no habitaba, pero simbólicamente seguía siendo "su casa". En cambio, en Matilde se observa cierto distanciamiento con su familia de origen a favor del fortalecimiento de los lazos con su esposo e hijos, que constituyen el círculo más

importante de sus relaciones sociales y familiares: su vida actual y futura está ligada al lugar donde estén ellos.

- *El lazo económico:* su actual empleo como profesora del sistema estatal, fuente de sus ingresos, es un elemento fundamental en su arraigo en la localidad, pero que puede ser efímero, puesto que una vez jubilándose quedaría libre de ese lazo para elegir otro lugar de residencia.

- *El lazo cultural:* el lugar de Ecatepec en el que habita Matilde está poblado principalmente por migrantes, y por tanto no participa de la cultura primordial, o los restos que puedan quedar de ella, de la comunidad nativa de varias generaciones de Ecatepec. Por ello, su participación en tradiciones y rituales locales se limita al papel de espectadora, y cumple más una función recreativa para ella, que un significado cultural propio. Matilde participa y es parte de una cultura urbana en la que la diversidad es un signo distintivo, con el consecuente aumento de la individualidad y el respeto por los otros, que pueden tener expresiones y formas de vida diferentes.

- *El lazo territorial:* la vinculación que tiene Matilde con el paisaje está expresada en su topofilia: aún cuando acepta que la colonia donde vive es un lugar "feo, muy feo", también repite que le gusta, y le encuentra otros atributos que fundamentan este cariño por el espacio, como la "tranquilidad", acorde con su personalidad. También juegan un papel importante en esta topofilia la apropiación que ha hecho Matilde de geosímbolos ecatepecenses, arquitectónicos y del paisaje natural: el centro de San Cristóbal, la nueva Catedral, el Palacio Municipal, los cerros. Estos símbolos territoriales se convierten en ella en materia de orgullo y satisfacción entre propios y extraños, por ello su postura sobre la necesidad de que los ecatepecenses los conozcan mejor, y de mostrarlos a los visitantes, prioritariamente a otros geosímbolos que son importantes para ella también, pero no entrañables.

- *El lazo histórico:* el pasado de Matilde en el lugar juega un papel fundamental en la construcción simbólica de su arraigo, ya que Ecatepec está profundamente ligado a

sus vivencias más íntimas de la infancia y la juventud, y es el lugar que elige para fundar una familia y en el que han nacido y crecido sus hijos. En el otro sentido, la apropiación del pasado histórico del lugar no se constituye en Matilde en elemento de arraigo a él.

- *El lazo político:* en el relato de Matilde no se aprecia que los diferentes aparatos de inculcación y propaganda de símbolos socio territoriales oficiales, hayan tenido una influencia considerable. La escuela, con sus diferentes rituales, no parecen aportar elementos que fortalezcan su arraigo con el lugar: cantar y enseñar el himno del estado, o instruir a los niños en la historia y geografía regional parecen formar parte del conjunto de obligaciones laborales, con las que simplemente tiene que cumplir. En cambio, la familia y la escuela sí han tenido una fuerte influencia nacionalista en Matilde, y le da mayor importancia a los símbolos patrios que a los estatales y locales.

4.4.3 CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD SOCIO TERRITORIAL

A partir del análisis de sus relatos, encontramos que Matilde ha desarrollado una identidad socio territorial como ecatepense - mexiquense, como una dimensión identitaria no heredada ni por nacimiento, sino construida a lo largo de los 33 años que lleva viviendo en el lugar, y que se expresa a través de los siguientes elementos que la conforman:

SENTIDO DE PERTENENCIA

a) Prácticas, usos y costumbres

En Matilde encontramos un alto desarrollo de su sentido de pertenencia a la comunidad, sustentado en el hecho de compartir el universo simbólico cultural que estructura y da sentido a sus prácticas. Esto es, ella entiende los códigos culturales del lugar, los utiliza, puede conducirse sin problemas entre los otros miembros de la comunidad. En ese

sentido, no se siente extraña viviendo en Ecatepec, por el contrario, se ha apropiado simbólicamente del territorio, lo ha hecho suyo, y sabe que ese es el lugar al que pertenece.

b) Autopercepción y autoinclusión

Esta percepción de que pertenece al lugar, la hace explícita en la forma en que se autodenomina, en la forma en que se autoincluye en un "nosotros", los propios, los que son parte de la comunidad del lugar, y se auto excluye de los "otros", los que no pertenecen a él:

"Yo creo que ya soy de Ecatepec, porque llegué aquí cuando tenía 7 años..."

"...cuando llega alguien de visita... lo traemos al centro de Ecatepec... ahora que tenemos Catedral,... la presumimos..."

"..yo desconozco muchísimo de lo que es mi estado, que bueno, no nací aquí pero aquí vivo desde hace muchísimo tiempo"

El orgullo que siente por los símbolos territoriales más representativos de Ecatepec, hace que desarrolle una *identidad gratificante* con el lugar, y pueda "presumir" ante los extraños lo que considera la belleza del lugar al que ella misma pertenece y le pertenece simbólicamente, porque precisamente esas construcciones también son suyas.

c) El factor caracterológico

Si tratamos de definir los "atributos identificadores" propios de los ecatepecenses o mexiquenses, vistos como ciertos rasgos físicos, de carácter ó formas de actuar que son consideradas, por razones reales o imaginarias, como características de un grupo o conglomerado social, constituyéndose así en estereotipos que lo dotan de identidad, difícilmente podemos deducir directamente del relato de Matilde cuáles considera ella que son, y si siente que encaja o no en ellos.

En la zona en que Matilde vive, un rasgo distintivo es que la mayoría de los habitantes son migrantes, y que ese territorio forma parte ahora del área conurbada de la ciudad de México, aunque conserva algunas diferencias, pero es una zona urbana con algunos rasgos cosmopolitas, y por tanto predomina la diversidad dentro de los cánones de una cultura urbana. En ese sentido, no hay un choque entre la cultura de origen de Matilde y la cultura predominante en esa zona particular de Ecatepec.

Pero en el relato de Matilde se enfatiza un rasgo con el que ella se identifica a sí misma con el lugar en el que habita: la tranquilidad. Independientemente de la forma en que puedan percibirlo otros, ella tiene un estereotipo de Ecatepec como "un lugar muy tranquilo", y a ella misma se percibe como "muy tranquila", y esta característica atribuida por ella al lugar y a su persona, le permite crear un lazo identitario particular, en el que encajan muy bien recíprocamente.

NARRATIVA BIOGRÁFICA

Las identidades socio territoriales tienen un fuerte contenido histórico, que puede ser analizado desde dos diferentes ángulos: la historia del lugar, considerada como los orígenes de la comunidad actual y asumidos como propios, esto es, la aceptación de que quienes habitamos este lugar tenemos ancestros comunes; y por otro lado, la propia historia personal en el lugar.

En el primer caso, Matilde no nació en el lugar que ahora ha hecho simbólicamente suyo, y por tanto no tiene una historia familiar que a través de generaciones la ligue al lugar y le permita identificarse con él. Inclusive, su interés por el pasado histórico de la entidad es muy limitado, casi inexistente, y tampoco hay una narrativa familiar heredada.

En cambio, sí tiene una historia personal en el lugar, que se constituye en un elemento identitario fundamental para ella. Los años que ha pasado ahí, el paralelismo entre los cambios de Ecatepec y los de su propia vida, han ido esculpiendo esta dimensión de su

identidad, la socio territorial, ya que, por donde hurgue en sus recuerdos, el lugar está presente, como un mudo testigo y protagonista de fondo de su vida.

Su futuro, en cambio, puede o no estar en el lugar, porque también tiene reclamos que hacerle: el frío clima de Ecatepec no favorece su salud, por lo que su suerte depende de dos factores: que corte la dependencia económico-profesional con el lugar, y logre jubilarse de su actual empleo, y que sus hijos y esposo acepten una probable migración a otro lugar, donde las cuestiones climáticas sean más benignas con ella.

No encontramos pues, en Matilde, una *identidad proyectiva* suficiente para mantenerla, por lo menos en su discurso, atada a un futuro a la localidad. Por supuesto que en los hechos, solamente el tiempo confirmará o desaparecerá sus propósitos.

PROCESOS DE FORMACIÓN IDENTITARIA: LA IDENTIDAD APRENDIDA

Matilde relata que en las escuelas donde estudió, en Ecatepec, le enseñaron los símbolos locales, y particularmente el himno estatal. Sin embargo, estos procesos de escolarización no lograron infundir en ella una apropiación profunda de esos símbolos, capaz de impactar como tales en su conformación identitaria⁹.

En el desempeño de su labor profesional, Matilde se ha enfrentado al reto de enseñar a sus alumnos la historia local y los símbolos estatales, pero esta actividad la percibe de manera más angustiante que gratificante, por su desconocimiento del tema y la responsabilidad que siente como portavoz del sistema educativo mexiquense como profesora de grupo.

Así pues, encontramos que ha sido muy limitada la influencia que ha tenido la escolarización en Matilde, tanto en su papel de alumna como de profesora, en lo que

⁹ Véase al respecto el relato de Arturo (supra), que de manera coincidente estudió en la misma escuela primaria y Normal que Matilde, y sin embargo significan de manera muy diferente sus procesos de escolarización en lo concerniente a la formación de la identidad socioterritorial y la inculcación de símbolos mexiquenses como parte de las estrategias educativas que desarrollaron sus profesores.

concierno a la formación de su identidad socioterritorial local, y ésta se ha alimentado fundamentalmente de sus propias experiencias de vida, de la relación simbólica que ha entablado con el territorio y la percepción que tiene con él desde los significados que le otorga a través de su familia, su pasado en el lugar y el arraigo que ha construido en él.

4.5 EL RELATO DE NORMA

Norma nace en el año de 1957. Sus padres, originarios de Yucatán, deciden emigrar de su lugar de origen en busca de mejores condiciones de vida, y se establecen primero en el Distrito Federal, donde nace Norma, y posteriormente en Ecatepec, donde aún reside ella.

4.5.1 HISTORIA MIGRATORIA

a) La salida de su entidad natal: la migración de sus padres

La madre de Norma, Estela, nació en Mérida, en una familia de hacendados, y pasó sus primeros años rodeada de comodidades y lujos. Pero su padre, aficionado a fiestas y juegos de azar, descuidó sus propiedades, y fue perdiendo paulatinamente su riqueza. En esa época, Estela, ya adolescente, entra a estudiar para secretaria, con la intención de encontrar pronto un empleo que le permitiera colaborar con los gastos de la familia. Pero nunca terminó su carrera, ya que en los traslados entre la casa y la escuela conoció a Felipe, con quien inicia un romance.

A diferencia de Estela, Felipe provenía de una familia de escasos recursos económicos. Además, sus padres murieron cuando él era muy pequeño, y quedó al cuidado de sus tías, que si bien se encargaron de su manutención en sus primeros años, no le brindaron la oportunidad de continuar estudiando después del tercer año de primaria, y así tuvo que trabajar desde entonces en lo que encontraba. Cuando conoció a Estela, trabajaba en una droguería, donde aprendió a preparar recetas, oficio que le apasionó durante toda su vida.

Los diferentes orígenes sociales de Estela y Felipe pronto se tradujeron en el rechazo a su relación por parte de la familia de Estela, que se oponía a un posible enlace matrimonial entre los dos, no solamente por sus diferencias económicas y sociales, que eran evidentes, sino también por motivos raciales: mientras en la familia de ella la piel era blanca y el color de los ojos claro, él era moreno.

"... mi mamá era muy blanca, mi papá era moreno, entonces para ellos era así como que el indio..."¹⁰

En esos momentos, la situación económica familiar de Estela empeora, hasta llegar al punto de tener que vender la hacienda para cubrir sus deudas e instalarse en una modesta casa, en una situación muy distinta a la que estaban acostumbrados. Su padre se enferma y Estela tiene que dejar la escuela para quedarse en casa a cuidarlo. Ya en esa situación, su familia accede, con muchas reservas, a que se case con Felipe, porque "ya es una menos que mantener". Sin embargo, Norma relata que:

"Nunca hubo una relación de la familia de mi mamá con mi papá, nunca. O sea, mi papá nunca fue aceptado en su familia, y nunca fue aceptado justamente por ser moreno, porque la familia de mi abuela pues era de ojos claros, mi abuela era de las que se iban a París... Entonces, pues era como que la vergüenza, y nunca hubo relación. Nunca aceptaron a mi papá."

Felipe y Estela se casan, y viven en Mérida, donde nacen sus tres primeros hijos. Pero cierran la botica en la que trabajaba Felipe, y él se queda sin empleo. Estela pidió ayuda a su madre, para que le permitiera ir a vivir a su casa, pero ella se niega, diciéndole que "ya era casada, y que su marido viera como la mantenía". En ese momento deciden viajar al Distrito Federal en busca de oportunidades económicas.

En este primer viaje al Distrito Federal no logran encontrar una forma de vida que les satisficiera, por lo que un tiempo después regresan a Mérida. Para entonces Felipe ha tenido que dedicarse al comercio ambulante, y en su tierra natal intenta proseguir con esa actividad. Allí tienen a dos hijos más, y como no lograban mejorar su situación económica, y la familia de Estela continúa rechazando a Felipe, emprenden una nueva experiencia migratoria, y regresan al Distrito Federal, porque les parece que, aun cuando no lograron una mejoría económica notable, su situación era más favorable a la que tenían en Mérida.

¹⁰ Inicia, en entrecomillado, el relato textual de la profesora Norma.

Así, regresan definitivamente al Distrito Federal, ya con cinco hijos. Felipe continúa su labor como comerciante ambulante, y con el tiempo llega a tener dos puestos en un importante mercado popular. La familia sigue creciendo hasta llegar a contar con 12 hijos, de los cuales Norma es la menor. Durante esos años, viven en diferentes departamentos rentados, en la zona oriente de la ciudad.

b) En busca de una casa propia

Al paso de algunos años, Felipe logró hacer ahorros con la ilusión reunir lo suficiente para pagar el enganche y adquirir, mediante un crédito hipotecario, una casa en donde criar a su numerosa descendencia en mejores condiciones. Buscaron en diferentes lugares, tratando de encontrar un lugar en el que se conjugaran dos condiciones: que fuera accesible para sus posibilidades económicas, y que les pareciera aceptable en términos del nivel social de la gente que viviera ahí.

Después de ver diferentes lugares, encontraron dos municipios del estado de México que les resultaban accesibles: Netzahualcóyotl, donde Estela había comprado unos terrenos a precios muy bajos, y Ecatepec. Pudieron haber aprovechado las propiedades que ya tenían, y de hecho fueron a verlas con la intención de construir ahí mismo su casa, pero no les gustó el tipo de terreno que había ahí, muy salitroso, y tampoco el medio social de las personas que ahí vivían, por lo que eligen Ecatepec. Norma relata las razones de esa elección:

"...mi papá no quería que estuviéramos ahí (en Netzahualcóyotl), en ese medio tan bajo. Aquí (en Ecatepec) tampoco era muy alto, aquí era medio, entonces, por eso nos vinimos aquí."

Así pues, en la decisión de migrar a Ecatepec influyó no solamente el precio de la vivienda, sino también el nivel socio económico de la zona, que a juicio de sus padres, era apropiado para ellos. En Ecatepec han tenido dos casas: la primera que compraron estaba en una colonia que apenas estaba poblándose, pero tiempo después, cuando fue

habitada completamente, ya no les gustó, y decidieron cambiarse a otra colonia, más cerca del centro del municipio, donde les pareció que "el medio estaba mejor".

En Ecatepec, Norma estudió los dos últimos años de la primaria, la secundaria y la Normal, y desde hace 34 ha vivido ahí, con excepción del tiempo en que decidieron emprender otra experiencia migratoria.

c) El fallido reencuentro con los orígenes

Estela y Felipe se preocuparon por que cada uno de sus doce hijos estudiara alguna carrera profesional, a su elección, y así todos sus hijos tuvieron la oportunidad de estudiar, algunos carreras universitarias, otros, técnicas, y sólo dos de ellos no las terminaron. Cuando ya todos sus hijos, adultos, tenían un empleo o profesión que les permitiera independencia económica, le diagnosticaron a Estela una enfermedad crónica, y los médicos aconsejaron que fuera a vivir a un lugar que estuviera a nivel del mar, para mitigar las molestias de su enfermedad y prolongar su vida.

No tuvo que pensar mucho en cuál lugar elegir para cambiar su residencia, y así Estela regresa a su tierra natal, donde todavía vivían sus familiares, aunque sus padres habían fallecido años atrás. Sus hijos permanecen en el lugar donde residían en ese momento, y su esposo viaja cada quince días para estar con ella, y el resto del tiempo permanece en su casa de Ecatepec, con sus hijos aún solteros y atendiendo su negocio.

En el año de 1986, Felipe muere intempestivamente en su casa de Ecatepec, mientras su esposa, enferma, estaba en Yucatán. Su deseo había sido que, cuando muriera, llevaran sus restos a su tierra natal, y sus hijos deciden cumplirlo. Lo sepultan allá y regresan a sus actividades laborales, pero a Norma se le ocurre una forma para reunir nuevamente a la familia, que en esos momentos estaba desintegrándose con la muerte del padre y la enfermedad de la madre: ir todos los hermanos a vivir a Yucatán, el lugar de origen de sus padres, y donde, por razones médicas, residía en esos momentos la madre.

Con su entusiasmo característico, anima a sus hermanos a emprender una aventura migratoria que los llevaría al reencuentro con los orígenes familiares, con la esperanza de que allá podrían establecerse, cada uno ejerciendo su profesión. Para esos momentos, ya dos de los hermanos vivían en esa zona, y otro de los hermanos le había comprado a su madre una casa grande, donde podrían llegar todos mientras encontraban un lugar propio.

Así, los hermanos casados hicieron los trámites necesarios para cambiar su residencia, vendieron el mobiliario doméstico y pusieron en renta sus casas, los que las tenían. Norma solicitó una licencia sin goce de sueldo en su trabajo como maestra, al igual que una de sus hermanas que tiene su misma profesión. Y así, con su ropa y artículos personales indispensables, y colmados de ilusiones, se fueron a vivir a Yucatán.

Allá, las cosas no fueron tan fáciles como habían imaginado: las maestras no encontraron empleo en su profesión; los médicos, que quisieron montar un consultorio, descubrieron que allá había demasiados colegas, y vieron que muchos de ellos tenían poco éxito en el desempeño independiente de su profesión. Viendo que el dinero de sus ahorros se agotaba, y que no encontraban una fuente de ingresos que les permitiera garantizar su manutención, decidieron reunir esfuerzos y montar un negocio de comida, que atenderían entre todos.

El negocio les permitía ganar dinero, pero ninguno estaba acostumbrado a ese tipo de trabajo, y la única que sabía cocinar era su cuñada, pero se regresó al poco tiempo, porque su hermano, médico, que ya tenía dos hijos, pronto se dio cuenta de que lo más adecuado era regresar a Ecatepec y retomar su ejercicio profesional y la forma de vida que hasta entonces había llevado. Como él, uno a uno se fueron regresando, decepcionados por el poco éxito obtenido, y por todas las situaciones económicas, culturales, profesionales y hasta familiares vividas allá, que no resultaron como esperaban en este fallido intento por volver al lugar de origen familiar.

Para Norma, el retorno estuvo muy ligado con el rechazo que sintieron en Yucatán por ser fuereños, y tener costumbres e ideas muy diferentes a las de los yucatecos. Por

supuesto, el factor económico fue determinante, puesto que no lograron encontrar una forma de ganar el sustento ejerciendo cada uno su profesión. Inclusive, también la situación familiar, en la que su padre nunca fue aceptado por la familia materna, y por lo tanto, no había lazos profundos, influyó en la decisión de regresar.

Norma regresó a Ecatepec, a su antiguo empleo, y a habitar nuevamente en la casa de sus padres, donde permanece hasta la fecha. Sin embargo, de sus doce hermanos, sólo cuatro siguen viviendo ahí, incluyéndola a ella. Los otros ocho emigraron y viven en diferentes puntos de la república, y una de sus hermanas, en Estados Unidos.

d) Trayectoria migratoria familiar y personal de Norma

Haciendo un recuento de la trayectoria migratoria familiar y personal de Norma, encontramos lo siguiente:

Los padres de Norma emigran de su lugar de origen por diferentes razones:

- Madre: pertenece a una familia rica, pero empobrecida, y racista, que menosprecia a su marido
- Padre: huérfano, sin familia, de posición económica y social baja, sin educación y despreciado por su familia política por ser moreno y pobre.
- Matrimonio:
 - La familia materna no acepta el matrimonio porque rechaza al padre
 - El padre se queda sin trabajo
 - No recibe apoyo de la familia política ni de amigos
 - Necesidad de buscar el sustento familiar

La migración hacia el Distrito Federal:

- Hacen un primer viaje al D.F. para calcular sus posibilidades como migrantes
- Regresan a su lugar de origen para intentar nuevamente, tienen allá otros 2 hijos pero no tienen éxito en mejorar su situación económica
- Regresan al D.F. donde se establecen definitivamente

- El padre se dedica al comercio ambulante
- Posteriormente se establece como comerciante en un mercado popular

Llegan a Ecatepec por:

- Oportunidad de adquirir una casa propia: lo que pagaban de renta, lo invierten en las mensualidades para comprar la casa
- Podrían haber construido una casa en el municipio de Netzahualcóyotl, pero el medio les pareció muy bajo
- Ecatepec les pareció de un nivel medio, por eso compran ahí. Después de unos años, se mudan a otra casa, también en Ecatepec, pero en una zona que les parece aún mejor

Migración hacia el lugar de origen familiar: ¿Por qué dejar Ecatepec?

- Motivos de salud: la madre enferma. Los médicos recomiendan trasladarla al nivel del mar
- Eligen el lugar de origen familiar
 - Lugar de nacimiento de los padres, y por tanto, territorio conocido
 - La madre, enferma, conserva profundos vínculos con el lugar, donde tiene a su familia y sus recuerdos
- Muerte del padre: muere intempestivamente, y lo llevan a enterrar en el lugar donde nació y donde en ese momento vive la madre
- En un estado emocional de crisis, deciden cambiar todos los hermanos, aún los casados, su lugar de residencia, y retornar al lugar de origen de los padres
- Sentimiento de orfandad: muerte del padre y lejanía, por enfermedad, con la madre. Prevalece el deseo de volver a reunir al núcleo familiar

Migración fallida ¿Por qué dejar el lugar de origen familiar?

- Percepción de que son rechazados por ser diferentes/extraños
- Sus formas culturales son diferentes: uso del lenguaje y costumbres
- Economía: no encuentran empleo y fracasa el negocio que montan
- Laboral: mantuvieron la opción de regresar a sus empleos en Ecatepec

- No existía una relación estrecha con la familia materna, y la paterna no existe.

Migración fallida ¿Por qué regresar a Ecatepec?

- Trabajo seguro
- En Ecatepec está "su casa"
- Cultural: se sienten cómodos en Ecatepec porque sus costumbres y formas de vida son similares.

Migraciones exitosas:

- De 12 hermanos:
 - 4 viven en Ecatepec
 - 8 viven en otros lugares

Veamos ahora los cambios ocupacionales y de nivel de escolaridad de Norma con relación a su familia de origen:

<i>ESCOLARIDAD</i>		<i>OCUPACIÓN/ SITUACIÓN LABORAL</i>	
<i>PERSONAL</i>	<i>FAMILIAR</i>	<i>PERSONAL</i>	<i>FAMILIAR</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Normal Básica - Especialización en Menores Infractores - Licenciatura (Normalista) - Maestría en Ciencias de la Educación (sin grado académico) 	PADRE: 3° de primaria. MADRE: Primaria terminada, Secretariado inconcluso. HERMANOS: 1. Licenciatura inconclusa (2) 2. Profesora 4. Secretaria (2) 5. Médicos (2) 6. Literatura 7. Dentista	<ul style="list-style-type: none"> - Directora escolar, plaza de base. - Carrera magisterial. 	PADRE: Comerciante, ambulante inicialmente y después en un mercado popular. MADRE: Labores del hogar. ABUELO MATERNO: Hacendado. ABUELOS PATERNOS: Desconoce. HERMANOS: <ul style="list-style-type: none"> - Profesionistas - Profesoras - Negocios propios.

Si recordamos que sus padres emigran al D.F. huyendo de la pobreza y falta de oportunidades laborales, encontramos que en el caso de Norma y la mayoría de sus hermanos logran mejorar sustancialmente la situación de sus padres en cuanto a los niveles de escolaridad alcanzados y la situación ocupacional que actualmente tienen.

4.5.2 CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA DEL ARRAIGO

a) La percepción subjetiva del espacio: del pueblo a la ciudad

Desde que llegó a Ecatepec, hace 35 años, Norma ha vivido una serie de transformaciones en el territorio, por lo que siente que ella creció junto con el lugar: del pueblito, rodeado de campo deshabitado donde jugaba feliz en su infancia, a la ciudad en la que se ha convertido. Estas transformaciones las observa con un dejo de añoranza, especialmente los cambios que ha sufrido el paisaje natural y la fisonomía arquitectónica del lugar, y junto con ello, los usos que se hacían convencionalmente del espacio.

Norma llegó cuando tenía 10 años, y aún recuerda con entusiasmo la forma en que disfrutaba de los espacios abiertos, incipientemente habitados:

"Me siento más de Ecatepec porque mi niñez yo la disfruté mucho. Yo vivía justo donde está la escuela donde trabajo, hasta el final de la colonia, que era una casa tal vez más grande que en la que vivimos ahora, porque eran más recámaras, pero todo era campo, todo era campo, y entonces mi mamá nos dejaba salirnos y revolcarnos de tierra... Estaba a un lado el canal... y ahí nos íbamos a jugar, o en los árboles, poníamos una cuerda y hacíamos nuestro columpio... En el campo yo jugué canicas, trompo, y ahí podías, (en cambio en el departamento, cuando vivíamos en el Distrito), era una calle, y no nos dejaban salir del edificio. Aquí era la libertad. Esa fue mi libertad, entonces, lógico, me gusta más por aquí..."

De la fisonomía del pueblito de Ecatepec, Norma añora los parques, los edificios públicos, las calles con sus casas viejas y pintadas alegremente del mismo color:

"Fíjate que (Ecatepec) me gustaba más antes, cuando yo llegué... Yo ahí vi como fueron reformando el Palacio Municipal, que a mi me parecía muy bonito el anterior. Éste está muy moderno, está muy bonito, pero... eran cosas antiguas, o sea, muy bonitas, Cuando hicieron el mercado, -no había mercado- se ponían puestos, eso era el mercado, después ya hicieron el mercado. O sea yo fui viendo realmente como fue cambiando. La escuela donde yo trabajé fue de las más antiguas. Aquí en Ecatepec sólo había dos escuelas, que eran la Zapata y la Morelos. La Morelos estaba donde actualmente está la casa de la Cultura, era ese mismo edificio, y existen los salones y todo eso, y era así como que ¡uhh, estar en la Morelos era lo máximo! Y era mi máximo también. Nunca me pude cambiar a esa escuela, pero era mi máximo porque yo la veía muy bonita la escuela, y es que era un edificio antiguo pero muy bonito. Entonces yo fui viendo como fue avanzando el pueblo."

"...pero lo que más me gustaba era yo creo que su estructura, las casas antiguas, porque, muchas de las casas que aún existen, las pintaron todas de un solo color, las casas eran blancas, las vigas, y una cenefa, de un solo color, y se veía tan bonito, estaba todo tan limpio..."

En esa época, no había la percepción de que Ecatepec formaba parte de la ciudad de México, sino que se consideraba como un pueblo separado, y de hecho no se había urbanizado tanto como para estar eficientemente conectado. Por ello, en la familia de Norma vivían en Ecatepec como en provincia:

"La carretera, nosotros le decíamos la carretera, era de dos carriles. Mis hermanos que estudiaban en el Distrito... se iban muy temprano, porque pues era otro mundo, era ir al Distrito, era así como ¡voy al Distrito!, era una excursión, verdaderamente... y fueron reformando las carreteras, o sea, yo he visto como ha sido el avance..."

Con la llegada de miles de migrantes, el viejo pueblo de Ecatepec, el que vive en los recuerdos de Norma, se perdió irremediablemente, y en su lugar quedó la "ciudad de Ecatepec":

"Era menos gente... Después, ya cuando se vino tanta gente, y tantos fraccionamientos, yo creo que eso también contribuyó a que se deteriorara el pueblo. Porque ahorita no parece ya un pueblo, ahorita ya no. De hecho ya se dijo que es una ciudad, la ciudad de Ecatepec, por el número de habitantes, y esto fue, que tendrá, unos doce años."

Con el crecimiento de Ecatepec se perdió también la sensación de seguridad pública con la que vivían sus habitantes. Esa es una de las cosas que Norma más lamenta de la urbanización, que ahora se vive ya en un clima de inseguridad:

"...pero lo que más, más, más, me gustaba era (la seguridad), (porque ahora) yo siento muchísima inseguridad aquí en Ecatepec, se ha venido gente de muchos lados, hicieron muchísimos fraccionamientos... En época de feria, era muy bonito, uno iba a la feria, y podían dar las doce, la una de la mañana, y uno podía andar caminando... sin problemas, no había problemas de un asalto, ahora se oye un poquito más. A mí afortunadamente no me ha tocado, pero sí se ha escuchado un poco más. Eso era lo que más me gustaba."

Junto con la inseguridad, cambió también el estilo de gobierno de los presidentes municipales. Desde su percepción, Norma considera que antes tenían mejores gobernantes, más ligados con la gente y que se preocupaban por el bienestar y embellecimiento del municipio. Ahora siente que hay más corrupción, y se manifiesta en todos los niveles. El que más le ha impactado es el descuido por las tradiciones del lugar, que se van perdiendo paulatinamente:

"Yo creo que ahorita (lo que menos me gusta de Ecatepec son) las autoridades, el ver como se han ido corrompiendo las autoridades municipales. Yo me acuerdo de un señor Muñoz, me acuerdo de Quezada, yo estaba chamaca, también ese señor muy buen presidente... (estaban) en mucho contacto con el pueblo, y los avances que se iban viendo con ellos. Me parece que fue con Quezada con quien

se inició el mercado municipal, porque no existía, ese Muñoz fue el que dijo que nuestro pueblo tenía que tener otra imagen, y dio pinturas, para el exterior por supuesto, a todo el pueblo, y se veía tan bonito, y la iluminación, el kiosco, y la banda, y no perder la tradición de la banda, para mí eso era bien importante, no perder la tradición, no porque fuera a buscar novio, sino porque a mí me parecía tan bonito. Pero después de eso, permitieron ... unos famosos cafés, ahí, en el centro de Ecatepec, donde empezó a haber droga, y era así como que todo el pueblo estaba ¡¡pero cómo!!, ¡¡no!!..."

"...Se fue deteriorando mucho la imagen, y se fue haciendo mucha corrupción, que a lo mejor con los otros también lo había, y nosotros lo desconocíamos, yo estaba más chica, pero la gente mayor hablaba muy bien de los presidentes municipales. No se oía tanto a los regidores ni eso, pero hablaban muy bien (de los presidentes municipales)"

b) Los símbolos territoriales

Para Norma, en Ecatepec hay ciertos lugares, construcciones y monumentos, particularmente representativos de lo que es Ecatepec, en los que está condensada su historia y su cultura, o que han sido muy significativos como escenarios y sustento de costumbres y tradiciones típicas de ahí. En su relato, destaca la importancia y el simbolismo que le otorga a algunos de ellos.

El viejo kiosco: arquitectura y costumbres de un geosímbolo que ya no está

En la apreciación del espacio, una construcción puede encerrar un sinfín de significados en los que se condensan ideas, costumbres, formas de vida, emociones. El cambio de la fisonomía urbana en Ecatepec, con la modernización de su centro cívico y la remodelación de espacios públicos, significó también profundos cambios en las costumbres y tradiciones de los habitantes del lugar. Tal es el caso del kiosco, que para Norma era un centro de reunión comunitario, donde se expresaba una cultura particular,

propia. Cuando lo quitan del viejo parque, junto con él se pierde un conjunto de prácticas tradicionales que no pueden ya recuperarse, aunque el nuevo centro cívico esté bonito, o sea más moderno y funcional:

"Me gustaba mucho que estaba un kiosco, que ahora ya ni existe, porque después lo cambiaron a otro lado, y era un verdadero pueblo, entonces se bailaba los domingos. Nosotros íbamos a misa a las 8 de la mañana, y después pasaba mi mamá al mercado para comprar el almuerzo, almorzábamos, y en la tarde nos podíamos salir al kiosco, era una diversión el kiosco, porque estaba la banda tocando, entonces todos los domingos la banda tocaba en el kiosco, y bueno, yo estaba muy chamaca, pero yo me acuerdo que mis hermanas mayores daban vueltas para un lado y ahí las sacaban a bailar, y se hacían novios, y bueno, era una tradición muy especial, que se perdió totalmente, tiraron el kiosco, hicieron otro, pero pues ya no. Eso fue en el centro de Ecatepec."

La huella de Morelos en el territorio ecatepense

Aunque José María Morelos no nació en Ecatepec, ahí murió, y su breve paso por el lugar marcó definitivamente su historia, paisaje y tradiciones cívicas, empezando por el mismo nombre del municipio, "Ecatepec de Morelos". Para Norma, lo más representativo del lugar está ligado a la figura de este héroe:

"Yo creo que hay dos (lugares especialmente representativos de Ecatepec): la casa de Morelos, que es muy bonita, y la tumba de Morelos, que está junto a la iglesia. ... de hecho donde trabajo queda muy cerca de la casa de Morelos, y los niños, de ley van a conocerla, tienen que ir, y se quedan impactados. Yo me quedé impactada, desde que era yo chamaca, de haber ido, y no había alguien que explicara, pero yo tenía la oportunidad de que mis hermanos me explicaban, y el ver las carrozas, y "¡mira, ahí él dormía!", y para un niño, o por lo menos para mí, fue impresionante ver eso. Y yo lo descubrí con mis alumnos, siempre los llevé a la casa de Morelos... y las mismas señoras que me acompañaban quedaban fascinadas de todo lo que hay. Y la tumba de Morelos, que para mí está en un descuido total. Solamente el 22 de diciembre le ponen su ofrenda, pero se olvidan

todo el año. Está junto a la iglesia de San Cristóbal, y sí tiene su espacio, pero está totalmente descuidado"

c) Apropiación de la cultura nativa: costumbres, fiestas y tradiciones.

A pesar de que Norma y su familia no son nativos del lugar, en los años que han pasado ahí han convivido con gente nativa y han compartido con ellos algunas de sus costumbres y tradiciones. Sin embargo, reconoce en su relato que siempre los ha vivido desde fuera, como extranjera, y aún cuando gusten de ellos, hay costumbres que no pueden hacer suyas porque sus formas de percibir las son diferentes a las de los nativos, que han heredado formas de percepción de esas prácticas distintas a las suyas.

Hay varias celebraciones que a Norma le parecen muy características del lugar, y a cada una de ellas le otorga un contenido simbólico y una forma particular de relacionarse con ellas.

Las celebraciones religiosas:

Para Norma, la fiesta por excelencia de Ecatepec se celebra el 25 de julio, día de San Cristóbal, santo patrono de la comunidad. Para esa fecha se organiza la Feria, y a ella le gustaba ir cuando era más joven:

"Había un sacerdote que hacía muy bien, muy bonitas sus tradiciones. A las doce de la noche oías los mariachis; 24 de julio a las doce de la noche, hasta las seis de la mañana, había tamales para todo el que fuera, gratis..."

Pero esta tradición ecatepense no se limita solamente al 25 de julio, o a los días que dura la fiesta, sino que es algo que dura durante todo el año, ya que el Santo, al igual que en otros pueblos, es itinerante, y cada año hay una familia que es la responsable de darle posada en su casa, al igual que a todos los creyentes que quieran visitarlo:

"... ahora les llaman mayordomías, ahora les llaman así, pero antes les llamaban "me toca el santo", nada más le cambiaron el nombre. A nosotros nunca nos ha tocado, porque te digo, somos católicos pero no metidos, o sea, yo asisto, mis

hermanas también, pero no somos así de "¡ay sí, que nos lo traigan!", para nada. Esa gente que durante todo el año iba pasando el santo en su casa, tenía la obligación de dar algo de alimentos, o atole, tamales, o las flores de la iglesia, entonces toda la gente del pueblo iba y desayunaba gratis. Ahora no sé realmente como lo hagan, porque el año pasado, sí, fue el año pasado, cuando surgió esto de que ya no, que ya no querían hacerle el festejo..."

Pero esa celebración, que Norma considera muy importante para el pueblo, se encuentra actualmente en peligro de extinguirse, porque la actual autoridad religiosa, el obispo Onésimo, ha tratado de desaparecerla, aunque la gente se aferra a sus tradiciones y sigue celebrándola:

"Mira, una de las tradiciones es justamente el 25 de julio, la fiesta de San Cristóbal, que precisamente Onésimo dijo que desaparecía, dijo que San Cristóbal es un santo que está fuera (del santoral), que está descontinuado, por lo tanto la capilla, -ahora él le llama capilla a la vieja parroquia-, la de San Cristobal, que está a un lado de la catedral, él dijo que no, que ahora se llama "Sagrado Corazón de Jesús", a lo que la gente obviamente no renuncia (ni a venerar al santo patrono, San Cristóbal, ni a hacerle su fiesta). De todos modos, el consejo del ayuntamiento, que es gente nativa, siguen luchando por que se haga la fiesta, y de hecho se hizo, muy limitada, pero se hizo, se hizo la misa y todo. Y ahora creo que ya entendió éste y ahorita ya le está dando un poquito más de atención. Tampoco la que el pueblo espera. Esa era una tradición."

La participación de la familia de Norma en estas celebraciones siempre ha sido muy limitada, y más por compromiso con sus vecinos y amigos, que por convicción o fe en esas tradiciones:

"También el día de la fiesta, en todas las casas había mole, en todas las casas hacían su mole. Nosotros no, porque no somos de aquí, ora si que no somos ni de aquí ni de allá, y en la casa no adoptaron esa tradición. Pero como yo tengo amigas de la infancia que son de aquí, pues siempre teníamos comida, siempre

nos invitaban. Algunas de ellas lo han perdido, al morir sus padres, han perdido esa tradición..."

"...cuando mi mamá vivía, ella nos decía... "no, es que no podemos estar llendo a su casa, nosotros tenemos que hacerlo", pero más que por tradición, por corresponder a esa familia. Sí lo hizo, uno o dos años, pero tampoco a ellos los sacaban de su casa, su idea era "vengan a mi casa". Nosotros lo hicimos y nosotros fuimos, no fue porque mi mamá dijera "es la tradición y vamos a llevarla", sino más bien fue por corresponder a la tradición de las señoras..."

Las fiestas cívicas

Para Norma, hay dos fiestas cívicas fundamentales en Ecatepec: el 22 de diciembre, aniversario luctuoso de Morelos, que es un festejo muy característico del lugar, y el 15 y 16 de septiembre, en el que celebran de una manera más convencional la fiesta de la independencia nacional.

Para la celebración de Morelos, el pueblo participa con tal entusiasmo, que a Norma le gusta asistir y disfruta de los eventos, que básicamente giran en torno al desfile que se organiza por las principales calles de la zona céntrica de San Cristóbal. Para esta fiesta tradicional del lugar no hay diferencias entre nativos y migrantes, y por el contrario, ella se siente particularmente convocada por su compromiso como profesora:

"... el día de la muerte de Morelos, 22 de diciembre, la gente se ponía en sus azoteas para ver pasar el desfile, y todos íbamos, o sea, había mucha gente viendo pasar el desfile. A esa (fiesta) sí iba, y es que era un desfile muy bonito... siempre iba, pero por el gusto de ver el desfile. Bueno, íbamos todos, porque es un día así, en Ecatepec, se cierran calles, antes... bueno, el año pasado se cerraron las calles, pero ya no vi el desfile. Pero antes era el desfile desde la casa de Morelos hasta el centro de Ecatepec, entonces cerraban la avenida, no había carros, y tu podías andar por las calles, era una fiesta popular. Ahora ya no. Yo llegué a ir como maestra de grupo, porque era mi decisión..."

Los festejos de la independencia también tenían, desde el relato de Norma, un toque particular en Ecatepec, especialmente por la oportunidad de convivir con los vecinos o amigos del lugar:

"El 15 de septiembre era dar el grito, y al día siguiente hacen una..., ¿como le llaman?... , lo hacen en el zócalo también...Una verbena, el día 16. Bueno, pues también ahí te encontrabas con todo el pueblo. El 16 también hacen desfile, por la reina de las fiestas patrias, son las tradiciones."

La religión católica

Aunque en su relato se manifiesta abierta a la diversidad religiosa, observa con recelo el desempeño del actual obispo, y le parece que su forma de conducir su ministerio, inadecuadamente desde la perspectiva de Norma, ha provocado cambios en la fe religiosa de los ecatepecenses, y ella misma se siente incómoda ahora al asistir a la catedral que construyeron recientemente, junto a la vieja parroquia, que para ella tiene un simbolismo muy especial:

"la catedral vieja era la única iglesia, era la única que existía. Después... hicieron una pequeña capilla. En Izcalli Ecatepec ahorita están haciendo una capilla, pero realmente la única iglesia era la de San Cristobal, y la que hizo... el amigo "uan", one, Onésimo Cepeda, que hizo la catedral, pero... yo no veo mucho acceso en esa, de verdad. Yo lo veo, yo soy católica, y voy a misa, pero también cuestiono, no soy fanática, y bueno, yo creo que ese señor es más político que sacerdote, y yo lo he vivido, yo lo que he visto, yo he escuchado sus sermones, y antes de elecciones, es una verdadera campaña política... entonces yo veo que mucha gente se ha alejado, ya hay muchas sectas, aquí ya tenemos una escuela, una iglesia de mormones, tenemos cristianos, tenemos testigos de Jehová, y templos, aquí en Ecatepec ya se hicieron templos, pero yo creo que la culpa la tiene mi amigo "uan" (Onésimo, el actual obispo de Ecatepec)

d) Apropiación de los emblemas oficiales: nacionalismo y localismo

Como profesora de escuela estatal, Norma les otorga importancia a los símbolos estatales oficiales, particularmente el himno del estado de México, que aprendió desde sus años de estudiante. A pesar de que su relato muestra que es una persona muy nacionalista, en el caso de los símbolos patrios y regionales dice que le gusta el himno del estado, aún más que el nacional, porque lo siente más ligado a ella, y procura dedicarle suficiente tiempo a enseñarlo a sus alumnos, sobre todo a los más pequeños, para que lo canten con emoción y cariño, y a través de él, se fomente un sentimiento de amor por el estado de México, que para ella es una entidad muy importante:

"Sí, a mí me gusta más que el himno nacional, a mí me gusta mucho, su música, me gusta mucho el himno del estado, porque además siento que los niños lo cantan con muchas ganas, más que el himno nacional

Yo creo que (a la gente) les gusta, pero no lo entienden, porque además tiene palabras que no son tan comunes, como el himno nacional, que no se entiende tanto. O sea, yo creo que para que le encuentres gusto tienes que buscarle que quiere decir. A mí me gusta mucho el himno al estado... además me gusta mucho como lo cantan los de primero, que cambian mucho las palabras... Pero yo creo que si se les va diciendo bien que es lo que significa, lo van a hacer bien, y lo van a cantar con gusto y con cariño... yo no les decía que era el himno, y por frases les preguntaba "a ver aquí ¿quiere decir?", y se los iba explicando, (por ejemplo la estrofa que dice) *El estado de México es una prepotente existencia moral* (quiere decir) la importante existencia de un estado, es el importante estado que somos, como estado."

En este punto es necesario hacer una mención especial del nacionalismo tan fuerte que le inculcaron sus padres. Ellos le enseñaron a "saludar" a la bandera, de pie, en silencio y con profundo respeto, aún cuando estuvieran viendo la televisión en la sala de su casa, y a cantar el himno nacional con emoción. Este acentuado nacionalismo se expresaba también en sus ideas políticas, y así les inculcaron desde pequeños, en su casa, que lo que hay en México es de todos los mexicanos, y que tenemos la obligación de cuidarlo y protegerlo porque es el patrimonio de las futuras generaciones. Por ello, durante el movimiento estudiantil de 1968 permitieron que sus hermanos mayores participaran

activamente en él, e inclusive los impulsaban a hacerlo, porque sus padres pensaban que era una forma de luchar por una patria mejor.

El nacionalismo familiar también se expresa en un acentuado sentimiento "antigringo" y por todo lo que suene a extranjerismo y contaminación de la "cultura mexicana" con ideas extrañas. Políticamente, la postura familiar es de defensa a la soberanía y los bienes nacionales, y por tanto a favor de quienes los defiendan, y en contra de quienes no lo hagan. En el ámbito familiar, una de sus hermanas vive desde hace muchos años en Estados Unidos, donde está casada y han nacido sus hijos. A pesar de ello, algunos de los hermanos se niegan a visitarla con tal de "no verles la cara a los gringos", y su padre siempre le reclamó que viviera en un país extraño, cuando en el suyo podía comer "aunque fuera frijoles". La propia hermana que vive allí ha tratado de inculcar en sus hijos la lengua y la cultura nacional, e inclusive se ha negado a lo largo de los años a adoptar costumbres o ideas "gringas", empezando porque no quiere hablar su idioma.

Es en este marco general en el que Norma se apropia de los emblemas oficiales locales, con una predisposición, heredada de sus padres, de respeto por los símbolos nacionales, que ella transfiere a los locales, tanto de Ecatepec como del estado de México.

e) Futuro en la comunidad

A Norma le gusta el lugar donde vive. Ella se siente parte de la comunidad, a pesar de no haber nacido ahí, pero considera que, por haber llegado muy chica, se ha adaptado muy bien a las costumbres y al paisaje de Ecatepec. Además, por su posición como profesora, siente es reconocida y respetada como una autoridad, por lo menos entre los niños y los padres de familia de su escuela. También siente que es útil a la comunidad, puesto que le han solicitado apoyo para resolver problemas sociales o de servicios urbanos, y ha participado en gestiones ante las autoridades locales, en apoyo de la comunidad.

Por ello, su presente y su futuro lo visualiza en Ecatepec, donde planea quedarse para toda la vida, en la colonia donde vive, en su casa:

"A mí me gusta donde vivo... si me tuviera que cambiar me gustaría mucho que fuera un pueblo, a mí me gustan mucho los pueblos, pero para elevar mi nivel económico, una mejor zona, porque ésta no es una zona excelente, aunque la colonia donde vivo no es un nivel bajo, hay mucho profesionista, y las casas no están mal, no puedo yo negar que se vive desahogadamente, las casas son grandes... A mí me gusta aquí, me gusta mi colonia."

Con relación al futuro del propio Ecatepec, a ella le gustaría que se frenara la llegada de nuevos migrantes, para que no avance la sobrepoblación y pueda conservarse el lugar en mejores condiciones. También le gustaría que se aprovecharan mejor los edificios de las escuelas y se construyeran espacios recreativos, para paliar el crecimiento constante de la delincuencia:

"Yo el primer cambio que haría sería no permitir ya más fraccionamiento, uno. Dos, yo creo que hay ya mucho edificio que no está aprovechado adecuadamente. Por ejemplo la escuela donde estoy: si hay un turno matutino, en la tarde pueden poner una biblioteca pública, en fin, buscarle algo. Faltan muchísimos espacios al aire libre, no hay parques, no hay donde el niño pueda desahogar todo su stress... Quitaría algunas escuelas, no porque sean malos los maestros, sino porque son elefantes blancos... A la mejor un espacio donde las mujeres pudieran ir a tomar clases de algo, aunque sea de yoga, donde se les den espacios a todos, a todos los habitantes, porque yo creo que ahora hay mucha delincuencia, porque no hay que hacer... no han puesto nada para que la gente tenga alguna diversión y deje de estar en drogas y eso. Yo ocuparía esos edificios y haría otras cosas, otras actividades."

f) Sentidos del arraigo en Norma

En su arraigo en Ecatepec destacan ciertos puntos:

- La añoranza por el pueblo perdido
- La tristeza por el deterioro actual de Ecatepec
- Los recuerdos de una infancia paradisíaca en el campo

- Las tradiciones, que ha vivido intensamente, aunque desde afuera
- La apropiación de símbolos identitarios locales
 - La iglesia, referente obligatorio
 - La historia del lugar es intrascendente
 - Escuela e inculcación de símbolos oficiales: el himno del estado de México
- Ecatepec es su lugar en el mundo
- En Ecatepec es reconocida, conocida, importante: ahí está su empleo y su vida
- No encuentra otro lugar mejor para vivir: ni el DF (su lugar de nacimiento) ni el lugar de origen de sus padres (migración fallida)

Los hermanos migrantes:

- De 12 hermanos, sólo 4 viven en Ecatepec (3 solteras, incluyéndola a ella, que viven en la casa que fue de sus padres, y 1 casada, que vive en la casa contigua)
- 8 de sus hermanos viven en otros lugares: "ellos ven muy feo aquí".

Así, a lo largo de los años que ha vivido en Ecatepec, Norma ha construido simbólicamente un fuerte arraigo, basado en los diferentes elementos que la ligan al lugar:

- *El lazo familiar:* En el relato de Norma, éste no aparece como un elemento particularmente importante en su actual arraigo en Ecatepec. El lazo familiar fue fundamental en su decisión de emigrar a Yucatán, tierra natal de sus padres, con la intención de reunir nuevamente a la familia después de la crisis ocasionada por la muerte de su padre y la enfermedad de la madre, y sin embargo, por otras razones decidió regresar a Ecatepec, donde tiene otros lazos a los que ha dado más importancia. Pero en sus condiciones actuales, fallecidos sus padres, siendo soltera, y teniendo a ocho de sus 11 hermanos viviendo en diferentes lugares, se puede concluir que en su arraigo en el lugar, no tiene un peso decisivo el lazo familiar.
- *El lazo económico:* Norma, como profesora del sistema educativo estatal, tiene asignada una plaza de base que le garantiza un ingreso seguro, con la expectativa de

que sea para toda su vida. Pero para ello tiene que continuar trabajando, al menos hasta cumplir 30 años de servicio, en el propio estado de México. Este es un elemento que ha sido decisivo para Norma, e inclusive llegó a tener mayor peso que el lazo familiar que la impulsó a seguir a su madre cuando tuvo que abandonar Ecatepec por motivos de salud. Así, lo económico, conjugado con lo profesional, han tenido un enorme peso en la construcción de su arraigo, y lo siguen teniendo.

- *El lazo profesional:* Norma desde niña tuvo la ilusión y sintió la vocación de dedicarse al magisterio. Su trabajo como profesora no solamente es para ella una fuente de ingresos, sino que representa simbólicamente una parte muy importante y entrañable de su vida, y su profesión la ejerce en Ecatepec, ahí está su plaza y no tiene intenciones de dejarla, porque constituye una actividad altamente gratificante para ella, particularmente porque no ha formado aun una familia propia, ni tiene hijos. Educar a tantos niños como han estado a su cuidado es algo que le gusta y le llena de entusiasmo.
- *El lazo cultural:* la apropiación que Norma ha hecho de las formas de vida, costumbres y tradiciones de Ecatepec, le ha permitido sentirse cómoda en la comunidad, percibir que comparte una cultura local a la que se ha asimilado, si bien no de la misma forma que los nativos, pero ha aprendido a disfrutar los momentos comunes, y sus rituales tienen también un significado para ella. Esta comunión cultural con la gente de Ecatepec se hizo patente para ella cuando estuvo en Yucatán: ahí se percató de que tiene una cultura propia del lugar donde ha vivido la mayor parte de su vida, que es muy diferente a la de otros lugares, y aún de la tierra natal de sus padres. En Yucatán, ella entendió que ahí era extranjera, aunque estuviera en su misma patria y en el lugar de sus ancestros. En Ecatepec, ella sabe que está en su casa, donde entiende el mundo y sabe conducirse en él, y donde también a ella la entienden, la aceptan y la respetan; donde tiene un lugar y una vida.
- *El lazo territorial:* el relato de Norma nos muestra, de diferentes maneras, la forma en que ha establecido un profundo lazo con el paisaje ecatepense, al que ha hecho parte

de su vida. Esto podemos observarlo claramente en su topofilia: a ella le gusta el lugar, habla de él con entusiasmo, lo conoce, ha registrado sus cambios. Inclusive reconociendo que sus hermanos mayores "ven muy feo" Ecatepec, ella lo ve bonito, y le sigue gustando aún después de que desapareció el amado pueblito de sus recuerdos para dar paso a la "ciudad de Ecatepec", o los campos deshabitados donde tanto disfrutó sus juegos infantiles. En su percepción del lugar siguen firmes los símbolos territoriales que le parecen más característicos: la casa y la tumba de Morelos; su vieja parroquia de San Cristóbal, aunque el obispo se empeñe en desaparecer al santo patrono; e inclusive, en su imaginación, pervive el viejo kiosco que cobijó tantos días de disfrute de la arquitectura y la cultura local.

- *El lazo histórico:* el pasado de Norma en el lugar es rico en recuerdos, en vivencias, en emociones. Ella vivió las profundas transformaciones de Ecatepec y las ha registrado en su memoria, guardando todos los detalles que le han sido significativos: los cambios físicos en el paisaje natural, las transformaciones de la arquitectura, la desaparición del entrañable pueblito, el crecimiento desmedido de la población, la llegada de la inseguridad y la corrupción descarada de los gobernantes. Del pasado histórico del lugar conoce muy poco, pero tampoco lo ha necesitado: ella sabe que sus ancestros quedaron en otro lado, y con su propia historia en el lugar le es suficiente.

- *El lazo político:* como profesora, está muy ligada a los programas de gobierno destinados a crear una identidad mexiquense en el lugar, a través de campañas publicitarias locales o del sistema educativo. En el marco de su propia formación escolar como estudiante normalista, Norma gustaba de participar en ceremonias cívicas y formar parte de la escolta de la bandera. Ahí fue donde aprendió el himno del estado, y hasta le fecha le parece importante que en las escuelas se enseñe bien a los niños, para que entiendan su significado y lo canten con entusiasmo y cariño, como un elemento que les permitirá acercarse a su estado y aprender a quererlo. En este sentido, los emblemas oficiales del lugar le parecen a Norma entrañables. Aquí también juega un papel importante el arraigado nacionalismo que heredó de sus padres, en el que los símbolos patrios deben ser respetados porque nos representan a

todos. Estas ideas, que aprendió básicamente en su casa, las transfiere a los símbolos estatales, y por ello tienen un significado especial para ella.

4.5.3 CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD SOCIO TERRITORIAL

Los relatos de Norma muestran las diferentes partes que constituyen su identidad socio territorial, en la que se conjugan elementos de una identidad familiar heredada, nacionalista, con todas las vivencias que ha tenido en Ecatepec, durante los 35 años que ha vivido ahí.

SENTIDO DE PERTENENCIA

a) Autopercepción y heteropercepción

En sus prácticas cotidianas y en las profesionales, no solamente se siente parte de la comunidad, sino además tiene la sensación de que es útil a ella, tiene un lugar especial ahí y es conocida y reconocida por su desempeño como profesora y los logros que ahí ha tenido, y en casos especiales, la gente acude a ella en busca de ayuda. Esto le ha dado un profundo sentido de pertenencia.

Por la forma en que ella misma se reconoce y denomina, se siente mexiquense y ecatepense, aunque no niega que, por su lugar de nacimiento, es "chilanga":

"Este es mi estado"

"Yo soy chilanga de nacimiento, y mexiquense por convicción"

Su pertenencia a la comunidad de Ecatepec quedó muy clara para ella en su experiencia migratoria fallida: allá, en Yucatán, pudo contrastar claramente las diferencias culturales de un lugar y de otro. Allá ella se sentía "muy fuera de lugar, muy, muy fuera de lugar". Eso reforzó en ella su sentimiento de que en Ecatepec está su casa, su lugar en el mundo. Ahí no es una extraña, no es fuereña; sus costumbres, ideas y formas de ver la vida son acordes con la comunidad, donde nunca se ha sentido rechazada.

b) Prácticas, usos y costumbres culturales

El sentido de pertenecer, de formar parte de la comunidad de Ecatepec, aparece claramente en el relato de Norma. Ella siente que comparte patrones culturales con la gente de ahí, y no solamente con los que son migrante al igual que ella, sino inclusive se siente cómoda entre los nativos. Reconoce que hay diferencias culturales con los oriundos del lugar de varias generaciones, y que hay costumbres y tradiciones en el lugar que son diferentes o ajenas a las familiares, sin embargo se acercaron a conocerlas, las han compartido en diferentes momentos, las entienden, e inclusive muchas de ellas le gustan.

Aun cuando reconoce algunas diferencias culturales, éstas no han impedido ni dificultado la convivencia en el lugar. Nunca se ha sentido rechazada por ser migrante y por el contrario, en su casa trataron de adoptar algunas costumbres para corresponder las atenciones de amigos nativos de Ecatepec.

El relato deja claro que, desde su punto de vista, sus formas de comportarse, sus costumbres e ideas sobre la vida corresponden a un estereotipo característico del lugar donde vive, diferente de los habitantes de otros lugares. Nuevamente, su estancia de un año en Yucatán le permitió tomar conciencia de esa diferencia, particularmente por la forma en que los otros, yucatecos, la etiquetaban a ella y a sus hermanos, y que ellos mismos los ven a ellos.

Un rasgo que los delataba ante los otros desde el primer contacto, era su forma de hablar, con el acento característico y diferente de unos y otros, así como las expresiones usuales en la vida cotidiana, que a pesar de ser parte del mismo idioma, hay regionalismos que marcaban las diferencias. Y en ese punto, a pesar de ser hijos de yucatecos, no son aceptados allá como propios, y ella todo el tiempo que estuvo allá sintió cierto rechazo, a veces abierto, a veces velado. Y es que, aun sus hermanos mayores, que nacieron en Yucatán, no pueden hablar con el acento yucateco, y eso los hace sentirse también extranjeros en su propia tierra natal.

Este es otro punto que le permite autoafirmar su identidad, como ella dice, mexiquense por convicción.

NARRATIVA BIOGRÁFICA

Probablemente éste sea el elemento que da mayor fuerza a la conformación identitaria socioterritorial de Norma. Los años pasados en Ecatepec, el peso que ella misma le asigna a su historia vivida en el lugar dentro de su propia biografía personal, convierten este componente en un fuerte organizador identitario.

En Ecatepec tiene los recuerdos más entrañables de su infancia, su adolescencia, su vida profesional, su familia, sus vecinos y conocidos, las fiestas y culto religioso. Su propia personalidad, sus costumbres y aficiones quedaron marcadas también por el espacio en el que se desarrolló:

"Bueno, lo que pasa es que como yo vine chica, yo creo que yo me adapté mucho a lo que era aquí."

"Para mí mi vida está hecha aquí, me gusta mucho Ecatepec..."

Este tiempo en el lugar es el que le ha dado un sitio en la comunidad, donde la conocen no solamente a ella, sino a su familia:

"yo creo que eso la gente lo está tomando (en cuenta), porque finalmente me conocen, no todos me identifican, pero ahí vivió mi madre muchos años, y hay gente que dice: "yo me acuerdo cuando la maestra era una chamaca", entonces me identifican como tal, y yo creo que eso me ha ayudado a que tengan confianza en mí, y a la labor que se ha estado desarrollando (con la comunidad). Yo creo que es muy buena la relación que se tiene (con ellos), y es de apoyo, por los dos lados."

En el relato de su historia, también tiene un lugar el agradecimiento por todo lo que ella considera que ha recibido:

"...yo aquí me formé y yo vi cosas muy positivas, hay cosas que agradecer... hay mucho que se puede hacer aquí en el estado, es un estado rico, en cuestiones

naturales, en cuestiones académicas, creo que hay mucho de donde sacar y se disfruta mucho al estado de México. Yo veo muy rico al estado. Quiero al estado porque aquí me formé."

Todos los elementos que hemos analizado: su profundo sentido de pertenencia a la comunidad ecatepense; su topofilia; la posesión, real y percibida, de atributos que la identifican ante ella misma y ante los otros como mexiquense "por convicción", y toda la historia vivida ahí, le dan a Norma una fuerte identidad socio territorial con el lugar, como una identidad que íntimamente le es gratificante, sin menoscabo de su fuerte identidad nacional heredada y aprendida de sus padres.

PROCESOS DE FORMACIÓN IDENTITARIA: LA IDENTIDAD APRENDIDA

Si atendemos a la importancia que le otorga el relato de Norma a los procesos de escolarización en la formación de su identidad socioterritorial, encontramos que no fue la escuela el espacio donde construye esa relación tan profunda con el territorio. En cambio, su ambiente familiar tiene una fuerte influencia en este proceso, pero sobre todo son las vivencias inmediatas, el contacto cotidiano con el territorio próximo, las prácticas que ha realizado, las costumbres del lugar, las tradiciones a las que se ha acercado aunque solamente fuera como espectadora, y en fin, la vida vivida en Ecatepec, lo que ha moldeado su particular conformación identitaria con este lugar.

También encontramos, con una importancia decisiva, el tipo de interacción que ha establecido con la comunidad, donde se siente aceptada, reconocida e inclusive útil a sus semejantes. Así pues, podemos apreciar con claridad que en el caso de Norma no han sido los procesos de inculcación escolares los que han contribuido de manera sustantiva en su conformación identitaria, que se ve reforzada cotidianamente al asumir su responsabilidad profesional, donde tiene que inculcar en los niños este aprecio por el territorio mexiquense, lo que realiza por obligación pero también por convicción.

4.6 EL RELATO DE RICARDO

Ricardo nació en el año de 1961, en el estado de Campeche, en un pequeño poblado costero, cerca de la ciudad. A los nueve años llega al Distrito Federal con su mamá y sus hermanos, a vivir con su hermano mayor, a la postre un jovencito de 18 años, que había emigrado de su pueblo unos meses antes, para buscar mejores condiciones de vida. Cinco años después, la familia se traslada a Ecatepec, donde algunos de ellos aún permanecen.

4.6.1 HISTORIA MIGRATORIA

a) La salida de su pueblo natal

Entre sus recuerdos de infancia, Ricardo conserva la imagen de la humilde casa en la que nació, muy cerca de la playa: piso de tierra, paredes de palo, techo de paja y catres de manta ó hamacas para dormir; pero sobre todo, lo que recuerda con más entusiasmo es el enorme patio, con su chiquero y sus puercos, con los árboles y el lodo que se formaba cada vez que llovía, y donde para él era un deleite irse a revolcar descalzo y semidesnudo, y sentir el agua tibia refrescando su cuerpo mientras trepaba por las palmeras.

Su padre era carnicero, y solía llevarlo de cuando en cuando al mercado, para que le ayudara en sus faenas mientras aprendía el oficio que suponía que algún día también sería el suyo. Recuerda que su madre pasaba la mayor parte del tiempo en casa, pero para solventar los gastos familiares vendía refrescos, congeladas, hielo, o procesaba los productos que enviaba su papá de la carnicería: hacía chicharrón, enlataba el sebo de cerdo ó salaba las pieles de los animales para venderlas después en las tenerías.

Sus padres no vivían juntos, y la pobreza de la casa donde vivía con su mamá, en una zona donde no había corriente eléctrica, ni calles pavimentadas, ni drenaje, contrastaba con la comodidad de la casa paterna, de ladrillo, techos de concreto y pisos de mosaico, donde tenían ventiladores, refrigerador y televisión, cosas que en su casa no había. Él

relata que le encantaba ir de visita a la casa de su padre, pero no por las comodidades de las cuales él carecía, sino porque lo atendían muy bien sus tías y primos, y le daban muy buena comida. De esa casa conserva el recuerdo de sus jaulas llenas de pájaros, y desde entonces se propuso que, cuando fuera grande y tuviera su propia casa, la tendría llena de pájaros que llenaran con sus cantos el ambiente.

Cuando tenía nueve años su padre sufrió una embolia y poco tiempo después, murió. Su madre quedó sola, sin sustento, sin familia que los ayudara, porque él nunca conoció a sus abuelos. Su hermano mayor, que entonces tenía 18 años, salió del pueblo rumbo al Distrito Federal, donde consiguió empleo como mesero en un restaurante, y como portero en un edificio, a cambio de una vivienda y un sueldo. Cuando estuvo instalado, le dijo a su mamá que vinieran a vivir con él, así le ayudaría con su trabajo de portero y podrían enviar a los cuatro niños a la escuela.

Así llegó Ricardo a la ciudad de México en el año de 1970. A su llegada, todo fue novedoso para él: los semáforos, los altos edificios, las calles llenas de automóviles. Su forma de vida cambió radicalmente: en su ropa, tuvo que acostumbrarse a usar zapatos y pantalones largos, y abandonar las viejas y divertidas costumbres de su pueblo: correr semidesnudo por la playa, mojarse en el mar, revolcarse con los animales, subirse a los árboles. En la escuela le hacían burla por su aspecto físico y su manera de hablar, y "eran los apodos, era la risa"¹¹.

Pero el cambio le gustó. Le gustó la ciudad, el ritmo agitado de vida, el bullicio de las calles; conoció mucha gente, terminó la primaria, después la secundaria; en la escuela hizo buenos amigos. Recuerda que le encantaba recorrer la ciudad en el metro, y así conoció muchos lugares: Chapultepec, la Merced, los cines, Xochimilco, con el asombro y satisfacción de estar en México, en "¡la capital!". Incluso, las contadas ocasiones en que regresó a su pueblo, le gustaba impresionar a la gente, porque les hablaba de muchas cosas que allá no conocían. Después su pueblo también progresó: pavimentaron las calles, introdujeron drenaje y energía eléctrica, pero cuando regresó, algunos años más

¹¹ En entrecomillado, el relato textual del profesor Ricardo.

tarde, lo vió extraño, porque no correspondía con la imagen que llevaba en sus recuerdos de su casa y de todo el lugar. Con el tiempo, perdió la relación con su pueblo y no regresó más.

b) La casa y la vida en Ecatepec

Cinco años después, su mamá consideró que, con los ingresos de ella y del hermano mayor, podrían buscar una casita para comprarla, y así, lo que gastaban en renta, lo invertirían en una propiedad. Su mejor opción fue Ecatepec, y así llega a terminar ahí la secundaria, en "la que le quedara más cerca". Al terminarla, su mamá le dijo que buscara otra escuela para seguir estudiando:

"Mi mamá me dijo "ya vas a terminar la secundaria. Busca una escuela que te quede cerca". Pero no me dijo "¿qué quieres estudiar? ¿en qué universidad?". Nada, solamente "busca una escuela que te quede cerca", y la más cercana en Ecatepec era la Normal, entonces yo dije "bueno, pues la Normal", y como yo veía que todos mis vecinos estaban locos por hacer el examen en la Normal, dije "voy a ir a hacer el examen en la Normal". Y fui"

Y así quedó definida su orientación vocacional, y su futuro, unido a Ecatepec. Al terminar su carrera de profesor, le dieron su plaza de base en una escuela primaria del municipio, donde trabajó durante cinco años, al término de los cuales decidió probar fortuna en otro lugar, y su elección fue ir a trabajar a los Estados Unidos.

c) Migración fallida: la estancia en Estados Unidos

Ricardo tenía 25 años cuando pensó que era tiempo de cambiar de vida y conocer otros lugares y otra cultura, así es que renunció a su plaza de profesor y se fue a vivir a Estados Unidos. Al principio, su idea era conocer su forma de vida, que imaginaba muy diferente y mejor a la que él llevaba en Ecatepec, pero ya estando allá resultó que le gustó, y se quedó, con la idea de permanecer allá definitivamente, trabajar y tener una vida, y no solamente, como piensan muchos, "juntar dinero y regresar"

Allá tuvo que aceptar trabajos de menor calificación que la que él tenía, en restaurantes como lavaplatos o cocinero, o en alguna fábrica donde lo aceptaran aun siendo indocumentado. En su opinión, allá es fácil progresar, siempre y cuando se tenga el propósito de hacerlo, porque allá "hay muchas oportunidades".

Durante el tiempo que pasó allá, apreció que la gente de Estados Unidos es bondadosa, y que a él en lo personal, lo trataron muy bien. Particularmente, Ricardo relata que en una ocasión una mujer negra, operadora del autobús que tenía que tomar para ir a su casa, lo vió que estaba triste y asustado, y ella, sin conocerlo, y sin que pudieran platicar fluidamente porque él no habla bien el idioma inglés, detuvo el autobús para conversar, rezar juntos una oración y reconfortarlo en su preocupación. En otra ocasión, una mujer blanca, sajona, lo detuvo en la calle porque lo vió preocupado, le preguntó la causa de su aflicción y al contestarle él que no tenía empleo, ella se ofreció desinteresadamente a encontrarle uno, y así lo hizo. Con estas experiencias, él concluye que allá la gente, especialmente la anglosajona, es muy solidaria y bondadosa:

"A mí me trataron muy bien, y (conocí) gente que verdaderamente me mostró que realmente la gente es buena"

Por el contrario, relata que los latinos, de cualquier nacionalidad, que conoció allá, lo trataron mal, y lejos de ser solidarios entre ellos, buscaban la manera de perjudicarlo, ya sea porque los asaltaban o porque trataban de perjudicarlo en su trabajo, a pesar de que se dijieran sus amigos. Precisamente relata que tuvo un problema con una mexicana, que era su jefa en su trabajo, y cuando tuvo un problema laboral, ella se negó a apoyarlo. Apeló ante ella a la solidaridad entre mexicanos, le recordó que habían sido amigos, que él conocía a su familia, pero fue inútil, y perdió el empleo. Al verse sin trabajo, y que el tiempo pasaba y no conseguía otro, le ganó la nostalgia por México, por su familia, por su cultura, y decidió regresar, dando así por terminada su vida en los Estados Unidos.

De regreso, solicitó su reingreso al sistema educativo, y "con una suerte increíble", le dieron una plaza en la misma escuela que dejó cinco años antes. Inicialmente llegó a vivir

con su madre nuevamente, pero como ya estaba acostumbrado a vivir solo, tiempo después compró una casa cerca de la de su madre, compró un automóvil y retomó su vida en Ecatepec.

d) El regreso a Ecatepec

En su decisión de regresar a Ecatepec después de cinco años de vivir en los Estados Unidos, influyeron varios factores:

- *Factor económico y laboral*

Perdió el empleo y aún cuando se dio a la tarea de buscar otro, no lo encontró. Además, en su condición de indocumentado se dificultaba más conseguir un trabajo, y como su intención nunca fue "juntar dinero y regresar", no tenía ahorros suficientes para sostenerse sin empleo por una temporada larga.

- *Factor familiar*

Este fue un elemento central en su decisión de regresar a Ecatepec, ya que consideró que su madre ya era una persona mayor, y una de sus hermanas era madre soltera, y a su sobrino le hacía falta un padre, con lo que concluye que su familia lo necesita cerca:

"...vine de vacaciones, y veo a mi mamá ya grande, a mi sobrino solo, o sea sin papá, y dije "bueno, tal vez hago más falta aquí que allá". Y me regresé, me decidí quedar aquí..."

e) Trayectoria migratoria de Ricardo

Resumiendo la historia migratoria narrada por Ricardo encontramos que:

La familia deja su lugar de origen por:

- Orfandad:

- La madre es concubina del padre, pero éste ayuda con los gastos de manutención de sus 5 hijos

- Al morir el padre, la madre no puede sostener a sus hijos
- Falta de vínculos familiares: La madre no tiene padres ni familiares cercanos que le brindaran apoyo en su lugar de origen

Eligen el Distrito Federal por:

- Oportunidad laboral y de sobrevivencia:
 - El hermano mayor, de 18 años, emigra al D.F. en busca de trabajo y oportunidades de supervivencia
 - Ya colocado en el D.F. y muerto el padre, la madre y el resto de los hermanos emigran con él
- Oportunidad de vivienda: El hermano mayor trabaja de portero y tiene un lugar donde alojar al resto de la familia
- Oportunidades educativas: la madre y el hermano mayor planean que los 4 hermanos menores estudien
- Oportunidad de mejorar sus condiciones de vida:
 - En su pueblo viven en una casa muy pobre, sin servicios
 - En el D.F. llegan a una zona totalmente urbanizada
 - Su nivel de vida se eleva significativamente
 - Le otorgan un gran valor simbólico a las formas de vida y comodidades urbanas y "modernas" (ropa, zapatos, televisión, transportes, etc.)

La familia decide emigrar a Ecatepec por:

- Oportunidad de adquirir una vivienda propia

Migración personal fallida: ¿Por qué emigrar a E.U.?

- Oportunidad de conocer nuevas formas de vida, a la que considera mejoría cultural; aprecio por la cultura de E.U.
- Oportunidad de mejoría económica
- Admiración por el progreso y bienestar de E.U.
- Oportunidad de independizarse de su familia
- Cierta desprecio por las formas de vida y costumbres de los mexicanos

Migración personal fallida: ¿Por qué regresar a Ecatepec?

- Pierde el empleo. Los mexicanos residentes en E.U. no le brindan apoyo
- Añora a su familia y su tierra a 5 años de haber emigrado
- Al estar allá, nace en él un amor y aprecio por su patria que no había notado antes
- Allá se da cuenta de que México es "su casa". Estados Unidos y su gente le gustan mucho, pero es "casa ajena". Aquí vale por ser mexicano, allá no.

En cuanto a la situación laboral y los niveles de escolaridad alcanzados por Ricardo con relación a su familia de origen, encontramos cambios importantes en ellos, como se aprecia en la siguiente tabla:

<i>ESCOLARIDAD</i>		<i>OCUPACIÓN/ SITUACIÓN LABORAL</i>	
<i>PERSONAL</i>	<i>FAMILIAR</i>	<i>PERSONAL</i>	<i>FAMILIAR</i>
- Normal elemental (sin título)	PADRES: Sin estudios escolares. HERMANOS: - Secretarias - Educación básica	- Profesor de grupo, doble plaza de base (turno matutino y turno vespertino)	PADRE: Carnicero MADRE: Pequeño comercio, posteriormente labores del hogar. HERMANOS: - Mesero y portero de edificio de departamentos. - Secretarias (2) - Labores del hogar.

4.6.2 CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA DEL ARRAIGO

a) *La percepción subjetiva del espacio*

Ricardo se ha preocupado por conocer Ecatepec, por establecer una relación profunda con el territorio que lo acogió desde que tenía 14 años, y se convirtió en su casa, relación en la que predomina el cariño por el lugar:

"... vivimos en el DF, después nos vinimos a Ecatepec, aquí consiguieron la casa y aquí nos vinimos: aprendí a conocer Ecatepec, aprendí a quererlo..."

En los 27 años que han pasado desde su llegada, ha registrado en su memoria los profundos cambios efectuados en el lugar, particularmente su paso de un tranquilo pueblo a la actual ciudad:

"... vi la transformación de lo que era el pueblo de San Cristóbal Ecatepec a la ciudad de Ecatepec; el año en que lo nombraron ciudad, ya políticamente, por el número de habitantes que tenía, y después, cómo ha crecido: las colonias, las avenidas, las escuelas, los cerros se han poblado. Cuando llegué esto estaba deshabitadísimo. Yo aquí llegué en el 75, ya son 27 años, es toda una vida."

Su arraigo al territorio está íntimamente relacionado con su propia historia personal: en Ecatepec hay muchos lugares que están dotados para él de un profundo significado:

"...de aquí de Ecatepec, yo alguna vez fui al cerro, alguna vez he entrado a la Casa de la Cultura, me han descrito el mural que está ahí; te puedo decir de Ecatepec algunas cosas, algunos puntos famosos: la casa de la Cultura, la Casa de Morelos, el Puente de Fierro, Tulpetlac, las Apariciones de la Virgen, la Sosa Texcoco, que fue una de las fábricas más grandes de América Latina y que ahorita ya está deshecha; la carretera central ¡cómo ha crecido!, la carretera libre a Pachuca, y ¡cómo ha crecido Ecatepec! todos esos ejidos: Jaltenco, Guadalupe Victoria, Villa de las Flores antes de llegar a Coacalco, ¡cómo creció!"

Un lugar especial en sus sentimientos tienen las instalaciones de la escuela Normal de Ecatepec, donde él estudió, y donde participó activamente en la transformación de ese espacio, para hacerlo más amable, habitable, y eso marcó en él una honda huella que lo liga entrañablemente al lugar. Por ello, para él la "UPE" (Unidad Pedagógica de Ecatepec) es todo un símbolo territorial, donde el espacio físico está profundamente cargado de simbolismo que condensa una parte importante de su vida personal:

"La UPE que yo la adoraba, la adoro. La UPE cuando en esos tiempos de gloria, ¡cómo era, cómo sembramos árboles, cómo pintamos los salones! lavamos salones, hicimos torneos, banda, competencias, concursos, certámenes, poesía coral, oratoria, declamación..."

Ricardo expresa su topofilia no solamente por el territorio más cercano al lugar, que constituye su territorio próximo, con el que establece contacto directo en su vida cotidiana, sino que lo extiende al resto del estado de México, y particularmente a su capital, Toluca, como un símbolo del centro político pero también cultural para los mexiquenses, el territorio vasto que sin embargo, imaginariamente, lo ubica en el centro de su identidad:

"Fuimos ... a Toluca, a ver el Cosmovitral, y para mí es algo bien bonito, bien bonito el Cosmovitral, que era un mercado, que era una construcción porfiriana, que un escultor, pintor, el que diseñó todo el modelo del Cosmovitral es un mexiquense, ¡cuántos artesanos trabajaron en el Cosmovitral!, ¡cuánto costó, el jardín botánico! que ahora es japonés, y algo tan bonito que se ve en el mundo, ¿cómo nosotros no lo apreciamos?. Yo ese día fui, y les dije a mis niños "bueno, este es el Zócalo de la ciudad capital del estado, Toluca, aquí está el palacio, aquí está la catedral. La catedral es hermosa, el Cosmovitral... abajo es un estacionamiento"... pero no les interesa... "

Por ello ve con tristeza que otros, que siempre han estado ahí, o lo han tenido cerca, no lo aprecien, no se asombren con la belleza que contiene, no le den la importancia que él le otorga a ese territorio, a todo el paisaje esculpido con el ingenio, la creatividad y el trabajo de hombres mexiquenses, como él mismo se siente.

b) Apropiación de símbolos y emblemas locales

A Ricardo le molesta el desconocimiento que hay entre muchos habitantes de Ecatepec, de la historia, la geografía y los personajes importantes del estado de México y de Ecatepec, porque él, que no nació ahí, se ha interesado, aunque sea mínimamente, por investigar, por apreciar, por valorar toda la riqueza histórica, geográfica y cultural de la región, y quisiera que otros también participaran de ese orgullo y ese gusto de ser parte del estado y la región:

"... poco a poco, quieras o no, en la escuela vas conociendo la geografía del estado, los municipios, los nombres. Recién el 2 de marzo decían los maestros "122 municipios" y ¡no es cierto!, el estado ya no tiene 122 municipios, ya tiene 124. El

año pasado, hace 2 años se formó el 123 y este año el 124, recientemente, y todavía los maestros el 2 de marzo, hace 12 días, ¡diciendo que son 122 municipios!"

Le molesta particularmente que no se brinde el reconocimiento, que él considera que merecen, a diversos personajes oriundos del estado, y que en su opinión deberían considerarse símbolos ejemplares para la niñez y juventud:

"No conocemos. Y en todas las ceremonias habidas y por haber en el estado, siempre se van a mencionar, a Nezahualcóyotl o Netzahualcóyotl, a Sor Juana Inés de la Cruz, a Melchor Múzquiz, que no es mexiquense, pero que es el primer gobernador del Estado de México, pero fue chihuahuense, y ¡y ya!, ¡párale de contar! Y digo ¡cuánta gente hay, cuanta gente! este muchacho que ganó la medalla de oro en las olimpiadas, o de plata, siendo humilde, siendo un mexiquense de aquí mismo, que incluso el gobernador del estado le regaló una casa ¡aquí mismo, en Ecatepec! es una persona grande... El mismo Alfredo del Mazo, el mismo César Camacho Quiroz. Quieras o no, sean políticos buenos o malos, pero son gente que los niños tiene en su televisión, son gente que los niños oyen, que los niños ven. A Soraya Jiménez, que no sé si es mexiquense, pero vive aquí, cuando se ganó la medalla, yo casi lloraba... y cuando ella brincó dije "¡no es posible. Qué emoción tan grande!" o sea, yo sentí la emoción tan grande que ella sentía de ganar una medalla, porque yo he ganado concursitos de escuela, y se siente muy bonito ganar, pero yo decía "el amor que ella le tiene a México, la emoción que le da ganar una medalla para México, yo también la sentí" Cuando ella brincó de gusto y agitó la bandera, y que cantan el himno con la mano en el corazón... te conmueven. A mí me conmueven, a mí eso me da mucho gusta verlo y oírlo."

También le da una gran importancia a los símbolos locales, y ahí equipara la importancia que tienen con los nacionales. Su permanencia de cinco años en un país extranjero le hizo fortalecer un nacionalismo muy profundo, con plena conciencia de lo que significa ser mexicano y ser mexiquense, en su país y fuera de él. Los himnos, nacional y mexiquense, tienen para él una importancia que va más allá de repetir rutinariamente una actividad escolar obligatoria:

"A mí me da gusto cantar el himno, porque me gusta, le entiendo, sé lo que quiere decir. El nacional y el del estado también. El del estado yo se los imprimo a mis niños, les subrayo las palabras difíciles, se las explico, trato de explicarles verso por verso qué quiere decir cada uno, que lo entiendan, que lo asimilen. Obviamente no lo logras en todos. Hay niños que todavía te dicen "prístima", hay niños que te dicen "sus plantas", cuando es su planta, hay niños que te dicen... ¡no sé! muchos defectos que tiene el himno al cantarlo"

Para él estos símbolos, bandera, escudo, himno, tienen que entenderse ligados a la vida cotidiana, a lo que vivimos, a lo que sentimos, para poder darles todo el significado profundo que encierran: el que él mismo les da:

"...cuando viene el concurso de los símbolos patrios los maestros decimos "hagan una composición sobre la bandera, el escudo y el himno nacional" Ya, párenle de contar. ¡Nooooo!: habla de tu tierra, habla de tus culturas, habla de tus indígenas, habla de tu campana de Dolores, habla de tu constitución, habla del territorio, habla de la forma que tiene tu territorio, habla de los colores, pero de los colores no como de la bandera, sino qué significa para ti el blanco, si es que lo has visto en un nevado; qué es para ti la sangre derramada en una carretera de un muerto, que yo me los encuentro, o de una persona que es balaceada para que le roben su coche, que sí los he visto; y qué es el verde, pero el verde de una milpa que yo sí veo de maíz yendo a Zumpango, o de una temporada de lluvia. Eso sí, yo creo que eso sí es representativo."

c) *Cultura propia y cultura extraña*

Su interés por sentirse parte del estado de México, por sentir que esa es su propia cultura, lo ha llevado a investigar sobre diferentes manifestaciones artísticas y culturales locales, para lo que ha visitado museos y centros de cultura popular:

"Entré al museo del Centro Cultural Mexiquense, que estaba en el Museo de Artes Populares, y ahí vi un árbol de la vida de 6 metros de alto, de 2000 y feria de piezas, que se tardaron meses en hacerlo, y que tú lo ves tan hermoso, tan grande, y que le tendrías que ver detalle por detalle para poderlo entender, de un lado y del otro lado,

de ver las artesanías mexiquenses, tanto de hilados, como de plata, tejidos, bordados, alfarerías, cestería, cualquier artesanía, y dices "bueno, ¿por qué hay tantas cosas tan bonitas y no las podemos apreciar?" No las podemos apreciar, no, no, no las apreciamos"

Pero su aprecio y admiración por la cultura objetivada en diferentes obras artísticas, arquitectónicas o artesanías, contrasta con el desprecio que tiene por la cultura subjetivada y traducida en prácticas cotidianas, en lo que él considera las formas de vivir, de convivir, de ver el mundo o de comportarse, de un imaginario "mexicano", que ha visto encarnado en múltiples connacionales con los que se ha topado, en su país y en el extranjero:

"El mexicano, si ve un letrero que dice "no pise el pasto", más lo pisa ¿por qué? Si dice "no tire basura", más tira basura..."

Y la cultura, costumbres y formas de vida mexicanas, constantemente las está comparando con las de la gente de Estados Unidos, a la que percibe muy superior culturalmente:

"...en Estados Unidos, con menos años de historia que nosotros, con menos años de independencia que nosotros, o tal vez un poquito más, pero ¡cómo tan poquita gente pudo hacer el país más grande del mundo..."

"... en Estados Unidos se trabaja a todas horas del día. El día tiene 24 horas, y a todas horas se trabaja, a todas horas está activo el país, la ciudad y el pueblo... y aquí en México no..."

"El mexicano no tiene ese espíritu de prosperar, de hacer las cosas bien, de distinguirse (que tienen en Estados Unidos). No tiene ese espíritu de sobresalir, no tiene, no tiene, no tiene... Y ese espíritu que tienen ellos, es lo que nos falta a nosotros. Y no nos lo inculcan en nuestras casas, ni nuestros maestros. Y si nadie lo tenemos ¿quién te lo va a enseñar?"

Esa admiración por la cultura de Estados Unidos le ha acarreado cierta animadversión entre los mexicanos que le escuchan. Pero eso a él, no le preocupa:

"... te acusan, te tachan, te critican: "eres un payaso, eres un exagerado, eres un malinchista, eres un antipatriota"...Sí, a mí me dijeron muchas veces malinchista, ¿cómo les llaman a los que aprecian a los de allá? Malinchistas, extranjerista. Digo, a mí me vale. Porque yo no les voy a hablar de algo que me platicaron. Yo les voy a decir lo que yo ya viví".

Pero considera que, a pesar de su admiración por la cultura de Estados Unidos, y las fuertes críticas que hace a la cultura mexicana, aquí, en México, está su lugar, donde nació y donde quiere morir:

"... y siempre termino comparando con EU... y me dicen "Ay maestro, si es que usted quiere tanto a EU ¿por qué no se va para allá?" Y les digo "porque ya me fui, y porque adoraba a mi país, me regresé, y porque sé que aquí puedo hacer lo que yo quiero hacer, aquí me corresponde: aquí nací y aquí me voy a morir". No me quiero morir allá..."

En su relato, Ricardo señala que desde niño, en su estado natal, en la escuela le enseñaron, y él aprendió, a tenerle amor a su territorio, a conocerlo. Pero fue muchos años después, cuando vivió fuera de su patria y de su cultura, cuando pudo apreciar todo su valor, y llegó a sentir orgullo por sus orígenes; cuando se dio cuenta de que él mismo no amaba su cultura de origen, y en cambio, fuera de su país, esa cultura ancestral, tradicional, con un fuerte contenido indígena, y todas las obras que ha producido, es aceptada y admirada por extraños que no la han vivido, y sin embargo le reconocen un gran valor:

"Yo sí aprendí a querer a mi estado, sabía lo que significaba su nombre, en la escuela me lo enseñaron. Pero en ese momento yo creo que no me sentía orgulloso de mis raíces mayas, pero ahora sí, porque ya soy adulto, ya sé, ya valoro, ya puedo explicarles a los niños lo digno que eres, o lo que vales cuando eres indígena, o cuando vienes de las razas indígenas de nuestro país, o cuando tu cultura está más cerca de las culturas que son apreciadas en el mundo, por gente extraña, y no por nosotros mismos."

d) *Futuro en la comunidad*

Con relación a su futuro en Ecatepec, Ricardo señala enfáticamente que ahora está convencido de que ahí está su lugar en el mundo, aún cuando puedan existir lugares más hermosos o formas de vida superiores en otra parte. Él considera que ya hizo su elección por Ecatepec, ahí vive, ahí planea continuar viviendo, ahí espera morir, y aún después de muerto, ahí espera que lo sepulten

"(No me gustaría irme de Ecatepec)... O (tal vez) hasta que se muera mi mamá. No me puedo ir y dejarla porque está ella ya grande. No, no sería justo que me fuera yo ahorita. Mejor me espero hasta que se muera. Pero ya no me querría ir porque tengo mi casa, entonces ya no. Y si tengo mi trabajo, si quiero a mis niños. Entonces no, no me quiero ir. Y además yo me quiero morir aquí; ya compre mi panteón aquí... no quiero dejar broncas a mi familia, y menos que no tengo a nadie, y me dije "yo compro mi panteón, compro mis féretros y aquí está, hermana mía, para el día que yo me muera y donde me muera, me entierras aquí"..."

e) *Sentidos del arraigo en Ricardo*

En la construcción del arraigo de Ricardo en Ecatepec, destacan los siguientes puntos:

- La familia, y particularmente su madre, como elemento decisivo en la construcción del arraigo: "aquí hago falta"
- Ecatepec creció junto con él: vivió la transformación del "pueblo de Ecatepec" a la "ciudad de Ecatepec" (llegó ahí hace 27 años)
- El paisaje, la historia y los símbolos como elemento identitario:
 - Se ha preocupado por conocer el territorio mexiquense: "tiene lugares muy bellos"
 - En el estado hay y ha habido gente muy valiosa, pero no son conocidos ni valorados plenamente
 - El himno y los símbolos son importantes, pero hay que conocerlos y relacionarlos con la vida cotidiana: los colores, las costumbres, la cultura, el paisaje.

En su relato, encontramos que el peso que tiene cada uno de los elementos que lo ligan al lugar es el siguiente:

- *El lazo familiar:* su familia constituye un vínculo fundamental del arraigo de Ricardo en Ecatepec, pues su madre, su hermana, sus sobrinas, viven ahí, y siendo él soltero, ellas son las personas más cercanas a él, con las que tiene una convivencia más personal. El lazo familiar es tan fuerte, que lo hizo dejar un país al que admira por su cultura, su riqueza, y su poderío, y en el que siente que fue bien tratado. Sin embargo, allá no tenía a su familia de origen ni logró formar una, así es que prefirió volver con los suyos.
- *El lazo económico:* en Ecatepec tiene un trabajo seguro, su plaza de profesor, y aún cuando renunció a ese empleo para establecerse en otro país, a su regreso logró que le restituyeran su trabajo, y aun que le dieran otra plaza en el turno vespertino.
- *El lazo profesional:* su empleo de profesor, además de proveerle recursos económicos suficientes para su subsistencia, le brinda la oportunidad de realizar un trabajo que le gusta, que lo hace sentir que aporta lo mejor de sí mismo para la formación de los niños que tiene como alumnos. A falta de hijos propios, él tiene la satisfacción de educar a muchos niños, a los que llama cariñosamente "mis niños", y con algunos de ellos logra establecer un vínculo de amistad y de confianza con el que se siente muy gratificado. Y su empleo está en Ecatepec.
- *El lazo cultural:* Ricardo sabe que, aunque le molesten muchas características de lo que él considera que es la "cultura de los mexicanos", él pertenece a esa cultura, es su cultura, la que entiende y en la que sabe desenvolverse. En Ecatepec, y en general en México, él no es extraño, no es extranjero, hay un vínculo cultural muy profundo y reconocido por él mismo y por los otros. En los años que tiene de vivir en Ecatepec, ha tratado de conocer y apreciar la cultura local, y de diferentes maneras la ha hecho suya. Su trabajo con sus alumnos en muchos sentidos está orientado a mejorar costumbres, hábitos y formas de ser y de sentir que él considera típicamente

mexicanos, pero que podrían eliminarse, con educación, los aspectos que, desde su particular punto de vista, son negativos, mientras que tendrían que recalcar y enorgullecerse de los rasgos que le parecen valiosos.

- *El lazo territorial:* el paisaje urbano y natural de Ecatepec le es familiar, lo conoce, ha visto su transformación, ha crecido con el lugar. En sus 27 años de relación con el territorio, ha desarrollado una topofilia que lo hace entrañable para él: hay sitios que se constituyen en verdaderos geosímbolos, por toda la carga simbólica y emocional que encierran cuando los ve o simplemente los evoca. Ese gusto, ese cariño por el territorio, no impide que se moleste cuando observa el poco cuidado que muchos de sus habitantes tienen por él: que tiren basura; que no lo cuiden, como él considera que lo ha cuidado; que no lo conozcan; pero sobre todo, que no lo aprecien y lo valoren, como él ha aprendido a hacerlo, porque ha estado lejos de él y lo ha extrañado. Finalmente, en Ecatepec está su casa, en el sentido más amplio del término.

- *El lazo histórico:* para Ricardo, Ecatepec está íntimamente ligado a su historia personal: ahí creció, ahí se formó como maestro, ahí inició y reinició su vida profesional, ahí visualiza su futuro. Junto con su historia personal, también tiene un lazo profundo con la historia más reciente del lugar, de los últimos 27 años: sus cambios, su crecimiento, su transformación de pueblo en ciudad. De la historia de Ecatepec anterior a su llegada no relató mucho, tal vez porque la desconoce o porque no le parece tan significativa; finalmente, sus propios orígenes familiares no están en el lugar, y por ello le da más importancia a la historia nacional: los orígenes indígenas, la conquista, la independencia, procesos que reconoce como parte de su propia historia.

- *El lazo político:* Ricardo le da mucha importancia a los símbolos oficiales, los patrios y los estatales, y le parece fundamental que se conozcan y que se respeten, pero más que se comprendan, que signifiquen algo para la gente, que los relacionen con su vida cotidiana: con lo que ven, con lo que aman, con sus vivencias. Dentro de este lazo está su profundo nacionalismo, labrado a fuerza de distancia, de ausencia, de

añoranza, por los años que estuvo fuera, en los que aprendió lo que significa ser mexicano, ser mexiquense y ser ecatepense.

4.6.3 CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD SOCIO TERRITORIAL

En los relatos de Ricardo encontramos de manera muy clara los diferentes elementos que constituyen su identidad socio territorial como mexicano y como mexiquense, que tiene una parte construida en sus vivencias y aprendizajes en el lugar, pero que es reconstruida a partir del referente contrastante de los otros, los extranjeros, con los que convivió durante cinco años en Estados Unidos.

SENTIDO DE PERTENENCIA

En el relato de Ricardo es evidente su sentimiento de pertenecer a la imaginaria comunidad de Ecatepec, con la que ha asumido, por decisión propia, el compromiso de aportarle lo mejor de él, siendo un buen ciudadano, cuidando el lugar, y lo más importante, educando a sus niños.

a) Autopercepción y heteropercepción

Su sentido de pertenencia se hace explícito en su autorreconocimiento como mexiquense:

"Ahora soy parte del Estado de México, que ahora vivo en el Estado de México... aprendí a conocer Ecatepec, aprendí a quererlo"

Y él relata que afirmó su pertenencia a esta comunidad justamente cuando estuvo lejos, en otro país, cuando pudo darse cuenta de que allá no pertenece, que allá es extraño, es extranjero, aún cuando le guste esa cultura y haya tratado de incorporarse a ella, de ser parte de ella. Pero ahora entiende que la pertenencia a una comunidad no es solamente cuestión de decisión personal, porque hay factores culturales que no pueden suprimirse:

"...uno ya estuvo allá, y sabes que te tratan muy bien, sabes que te protegen, sabes que vives bien, pero sabes que es casa ajena, sabes que es casa ajena. Aquí en México sabes que es tu casa, es tu tierra, y yo piso donde piso y soy Ricardo, y

es mío; y si yo veo un extranjero pues yo valgo más que él, ¿por qué? Porque es mi tierra. Y allá no, allá sabes que no es tu casa... yo sé que me quieren, pero no es mi casa. Y ese sentimiento muy profundo, en el alma o en el pensamiento o no sé en donde, a ti te hace sentir diferente."

Ricardo se identifica totalmente como mexicano, aunque implícitamente deja ver que no comparte, o por lo menos no está de acuerdo con muchos de los rasgos característicos de los mexicanos, o sea, con el estereotipo del mexicano que él mismo se ha formado o que comparte.

Hay algunos atributos físicos o culturales por los que los otros lo identifican como descendiente de mayas, y cuando llegó de niño al Distrito Federal se los hicieron notar en la escuela en medio de burlas y bromas. En esos momentos le molestaban, pero en su etapa adulta, después de su viaje a Estados Unidos, reelabora simbólicamente esos rasgos y los convierte, al menos en su discurso, en motivo de orgullo y dignidad por sus lejanos orígenes indígenas, que no por el hecho de que no entienda la lengua maya, ni viva en su tierra natal, se han borrado de su rostro. Así pues, esos atributos identificadores los ha asumido como parte de lo que él es (autopercepción), y de la forma en que los otros lo miran (heteropercepción), y los ha convertido en un elemento que lo mantiene unido permanentemente a sus orígenes, pero ya no con molestia y dolor, sino con dignidad y orgullo.

Su identidad mexicana tuvo que ser aceptada por él en su estancia en Estados Unidos, donde se dio cuenta de que, por más que a él le guste la cultura de ese país, la asuma como propia, la prefiera a la mexicana y adopte sus hábitos y costumbres, nunca pudo ser visto allá (heteropercepción) como uno de ellos, aún cuando él relata que lo trataron muy bien y le ayudaron mucho, pero siempre fue considerado un extranjero, y no logró establecer vínculos personales con ciudadanos de aquel país: su círculo de conocidos y amigos fue entre los mexicanos, y más ampliamente, entre los latinos.

b) Prácticas, usos y costumbres

Allá fue evidente para él que pertenecer a una comunidad no era solamente cuestión de proponérselo, de admirar su cultura, sus lugares, su gente. Hay atributos en él, tan íntimamente ligados a su propio ser, como sus rasgos físicos o su lengua, que no pudo o no quiso, en los cinco años que estuvo allá, desaparecer u ocultar. En esta experiencia su identidad como mexicano fue reconstruida y resignificada, y aunque aún siente cierto desdén o desprecio por muchas actitudes, formas de ver la vida y costumbres del mexicano imaginario que vive en su cabeza, y de los muchos que encuentra cotidianamente en las calles, en su trabajo o hasta en su propia familia, ha logrado aceptarse como mexicano, y en su expresión "hago más falta aquí" no solamente considera a su familia cercana, sino que también incluye a sus alumnos en la escuela o a los vecinos de su calle, y así convierte su profesión magisterial en un ministerio que le puede permitir modificar esa cultura, vista como tramas de significación, que él critica o francamente aborrece de los mexicanos.

Su identidad mexiquense no es tan firme como la mexicana, pero siente cariño por Ecatepec porque ahí ha sido aceptado, con todos sus atributos físicos y culturales. Siente que ahí no hay discriminación contra él, y eso le hace sentirse parte de la comunidad, con la que no percibe tener grandes diferencias, a no ser su decisión de cambiar lo que para él son malos hábitos y costumbres.

NARRATIVA BIOGRÁFICA

En su relato, Ecatepec juega un papel central dentro de su trayectoria biográfica, por ser el lugar donde está su casa, pero fundamentalmente, donde él se forma, como persona y como profesionista; donde están sus vínculos familiares más profundos, donde ha encontrado a sus amigos.

Por el otro lado, el de la historia del lugar como parte de su propia historia, Ricardo destaca el crecimiento de Ecatepec paralelo a su propio crecimiento. Él se siente testigo de esas transformaciones profundas entre el pueblo y la ciudad, y ese conocimiento

vivencial de momentos tan trascendentes de la historia del lugar, permiten que se identifique con él, porque ha vivido su desarrollo.

Así pues, si bien su identidad como mexicano es muy fuerte, en su identidad mexiquense hay un componente que le da mucha fuerza: una historia íntima y personal, pero también social y geográfica, compartida. Por ello se convierte también en una identidad proyectiva: no solamente tiene un pasado entrañable, que él no escogió pero al que le otorga un valor afectivo, y un presente en el lugar por elección propia, sino que también tiene la decisión de vivir su futuro ahí, y aún cuando muera, permanecer en el lugar. Por eso ya hasta "compró su panteón".

PROCESOS DE FORMACIÓN IDENTITARIA: LA IDENTIDAD APRENDIDA

En el relato de Ricardo encontramos que la construcción de su identidad socioterritorial se ha nutrido fundamentalmente de sus vivencias personales, ya sea a través del tiempo que ha permanecido en Ecatepec y en general en México, donde directamente ha establecido un profundo lazo con el territorio simbólico, y también desde la ausencia y lejanía, porque estando fuera aprendió a apreciar y valorar lo que considera como propio.

En cuanto a la influencia que tuvieron en él los procesos de formación identitaria expresos, y particularmente a través de la escolarización, podemos ubicar dos niveles que nos revelan la importancia estratégica que pueden tener este tipo de procesos:

- Como alumno, él reconoce que aprendió a conocer y apreciar su territorio próximo, y que sus profesores trataron de enseñarle los símbolos nacionales y locales, aunque ese es un tema que considera que a los niños "no les interesa", ya que sus prioridades son otras, y por tanto el desarrollo de una identidad socioterritorial en esa etapa es muy limitado.
- Como profesor ha tenido que estudiar la historia, la geografía y los símbolos mexiquenses y nacionales, lo que le ha obligado a profundizar en su conocimiento sobre ellos para poder transmitirlo a sus alumnos. Esto le ha permitido no solamente conocer el territorio próximo y nacional, sino también apreciarlo, valorarlo y

construir un vínculo simbólico y afectivo. A partir de esto, y aunado siempre a sus vivencias personales, que han propiciado en él una fuerte construcción identitaria como mexicano, mexiquense y ecatepense, ahora siente un compromiso y preocupación por imbuir en los niños ese amor, respeto y valoración por su territorio, a través de la reflexión sobre lo que ellos viven cotidianamente, del conocimiento, comprensión y apropiación de sus símbolos, que se extienden para él a todo lo que el hombre ha creado en ese territorio, así como a los orígenes históricos y las diferentes expresiones culturales, que van desde los sentimientos y las formas de vida, así como a todos los objetos culturales que se producen en la región y el país.

Así pues, en Ricardo encontramos que tanto las vivencias personales como su labor profesional dentro de la escuela, han contribuido de manera decisiva en la formación de su identidad socioterritorial.

4.7 EL RELATO DE SANDRA

La profesora Sandra nació en Nayarit, en el año de 1959. Es la séptima hija de un matrimonio de clase media, que llegó al Distrito Federal en el año de 1969 en busca de mejores oportunidades educativas para sus hijos.

4.7.1 HISTORIA MIGRATORIA

a) *La salida de su lugar de origen*

Sandra nació en una familia de maestros, y aunque pocos se dedicaron a esa profesión, sus padres, abuelos y hermanos mayores estudiaron para profesores. Su abuelo materno, oriundo de Jalisco, llegó a Nayarit a trabajar como maestro y a eso se dedicó toda su vida, además de realizar labores periodísticas en el periódico local que fundó, y hacer investigaciones arqueológicas y antropológicas en la zona, pero hizo del magisterio su profesión, e incluso llegó a ocupar altos cargos dentro del sistema educativo de la entidad y a ser un hombre muy conocido en el lugar, en palabras de Sandra "una gente reconocida, un intelectual de su tiempo"¹².

Su abuela materna también era maestra de profesión, aunque nunca trabajó en eso ya que se casó y siempre estuvo dedicada a su hogar, pero impulsó a sus hijas a seguir la misma profesión, y con excepción de una de ellas, que es monja, las demás también son maestras, aunque la madre de Sandra nunca ejerció el magisterio.

Por la rama paterna, su abuelo, oriundo también de Nayarit, era dueño de ranchos, y a eso se dedicó toda la vida, mientras que la abuela fue también maestra normalista que nunca ejerció la profesión. Del mismo modo, su padre fue maestro de profesión, pero siempre trabajó como administrador en negocios agropecuarios, primero con su padre, pero como tenía una relación difícil con él, prefirió buscar trabajo en otro lado, y durante el resto de su vida estuvo empleado en una empresa exportadora de cítricos.

¹² En entrecorillado, el relato textual de la profesora Sandra.

Los padres de Sandra se casaron en su ciudad natal, donde nacieron sus nueve hijos. Sus tres hijos mayores estudiaron también para maestros normalistas, pero cuando terminaron esa carrera se trasladaron al Distrito Federal, donde les dieron sus respectivas plazas como profesores y trabajaron mientras continuaban estudiando una carrera universitaria, aprovechando que sus tías maternas también trabajaban ahí. Cuando el cuarto hijo de la familia terminó la secundaria, se trasladó también con sus hermanos al Distrito Federal para estudiar ingeniería civil, ya sin pasar antes por los estudios normalistas, que eran los mejores estudios que se ofrecían en esa época en su tierra natal.

"Todas mis tías maternas vivían en el Distrito Federal y trabajaban como maestras, entonces a mis hermanos les dieron sus plazas acá. Los otros empezaban a crecer, y en Nayarit la opción más clara para estudiar era la Normal, y pues ya no querían todo mundo seguir de maestros. Incluso mis hermanos que se vinieron, se metieron al Politécnico, a estudiar otras cosas..."

De esta manera, llegó un momento en que la familia estaba separada: cuatro hijos viviendo, estudiando y trabajando en la ciudad de México, y los cinco pequeños, con sus padres, en Nayarit. En esos momentos, los padres decidieron reunir nuevamente a todos sus hijos, el padre pide su traslado al Distrito Federal, dentro de la misma empresa para la que trabajaba, y llegan a vivir con los hijos mayores. Así se establecen en la ciudad de México, donde cada uno continúa sus actividades laborales o de estudio.

b) La breve estancia en Ecatepec: el arraigo profesional

Como el departamento en el que vivían era insuficiente para la numerosa familia, compran una casa en el estado de México, muy cerca de Ecatepec. Sin embargo, a pesar de las distancias, siguen enviando a sus hijos a escuelas del Distrito Federal, donde consideraban que había un mejor nivel académico.

Cuando Sandra terminó la secundaria, su ilusión era entrar a la preparatoria, y su elección había sido el plantel de la UNAM más cercano a la carretera que conduce a Ecatepec. Pero su madre pensó que era muy joven para hacer sola el recorrido diario hasta el Distrito Federal, y le sugiere que estudie la Normal, como habían hecho sus hermanos

mayores, y ya con una carrera terminada, y con más edad, si quería, podría estudiar otra cosa. Esta inclinación de sus padres a que sus hijos estudiaran para maestros como primera opción, se hizo presente cuando la hermana mayor se negaba a entrar a la Normal, y en su lugar quiso seguir otra profesión, y según el relato de Sandra, la respuesta tajante de su padre fue:

"¡Sí, cómo no! ¡Primero estudias para maestra, y ya después rompes el título!"

Con ese antecedente, ella pensó que era preferible aceptar la decisión de sus padres desde el principio, pues difícilmente cambiarían de parecer. Las circunstancias del momento también se conjugaron para definir su profesión, y con ella su futuro, ya que vieron que muy cerca de su domicilio, en la Normal de Ecatepec, se abrían las inscripciones para recibir estudiantes. Así, sin convicción de su parte pero atendiendo la recomendación de su madre, acudió a presentar examen de admisión, y fue aceptada como estudiante normalista.

Sandra estaba estudiando el penúltimo año de sus estudios en la Normal de Ecatepec, cuando sus hermanos mayores fueron terminando también sus respectivas carreras y empezaron a trabajar. Como para entonces todos, con excepción de Sandra, realizaban sus actividades de trabajo o de estudio en el Distrito Federal, y el viaje diario era muy pesado por los deficientes medios de transporte y carreteras que había, la familia decidió regresar, y así venden la casa del estado de México y adquieren otra en el Distrito Federal.

Con este cambio, sus padres y hermanos reestablecieron su vida en el Distrito Federal, pero Sandra no pudo hacerlo, pues ya estaba muy avanzada en sus estudios normalistas, y una vez que terminó la carrera, le dieron su plaza en escuelas del sistema estatal, por lo que quedó ligada profesionalmente en territorio mexiquense, donde aún trabaja, ya que sus derechos laborales solamente son válidos dentro de la jurisdicción del estado.

Durante estos años, los tres hermanos mayores deciden emigrar del Distrito Federal, y tarde o temprano terminan por regresar a su natal Nayarit, donde hasta la fecha

permanecen, puesto que dos de ellos se casaron con personas oriundas también de aquel lugar. Sin embargo, los padres nunca quisieron dejar su casa y su vida en el Distrito, donde murió su padre y su madre permanece arraigada con sus hermanas y sus hijos menores, y aun sus visitas a su lugar natal, donde viven algunos de sus hijos y nietos, procura que sean breves, porque sienten que no pueden dejar por mucho tiempo la que ahora es su casa.

c) Trayectoria migratoria de Sandra

La trayectoria migratoria de Sandra y su familia puede resumirse así:

Dejan su ciudad natal por:

- Necesidad de brindar mejores oportunidades educativas a los hijos
 - Son oriundos de una ciudad pequeña
 - La única carrera que pueden cursar ahí es en la Normal, para profesores.
 - Los padres aspiran a brindar mejores oportunidades educativas a sus hijos, que se conviertan en mejores empleos.
- El padre no tiene una relación fuerte con su familia de origen
- La madre tiene una fuerte relación con su familia de origen, pero sus padres han muerto y sus hermanas emigran al D.F. y otra ingresa en un convento en su ciudad natal, como monja.

Eligen el Distrito Federal como punto de llegada por:

- Oportunidades educativas: los hijos mayores ya viven en el D.F., donde trabajan como profesores y estudian una carrera universitaria. Para los hijos menores se abren oportunidades educativas.
- Oportunidades laborales: el padre consigue que le transfieran su empleo en una empresa exportadora de cítricos, al D.F., donde viven sus hijos mayores y sus cuñadas.
- Oportunidad de reunir a la familia nuevamente: dan mucha importancia a la unión familiar. A la fecha hay 4 hijos solteros, de más de 40 años de edad, que mantienen un vínculo muy estrecho con la madre.
- Oportunidad de vivienda: los hijos mayores viven en un departamento rentado, y ahí llega a vivir el resto de la familia.

Emigran al Estado de México por:

- Oportunidad de adquirir casa propia

Regresan al D.F. por:

- La familia prefiere vivir en el D.F.: les parece que tiene un mejor nivel social y económico. Subyace la percepción de que tiene más prestigio vivir ahí
- Oportunidades educativas: todos los hijos, menos Sandra, estudian en el D.F.
- Oportunidades laborales: todos los hijos, menos Sandra, trabajan en el D.F.
- Problemas de transportación: el traslado del estado al D.F. es difícil porque hay pocas y malas vías de comunicación y transporte

Veamos ahora los cambios operados en la situación laboral y escolaridad personal y familiar de Sandra:

<i>ESCOLARIDAD</i>		<i>OCUPACIÓN/ SITUACIÓN LABORAL</i>	
<i>PERSONAL</i>	<i>FAMILIAR</i>	<i>PERSONAL</i>	<i>FAMILIAR</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Normal Básica - Licenciatura (Normalista) - Especialización en Orientadores de Salud Mental. - Maestría en Ciencias de la Educación (sin grado académico) 	PADRE: Profesor MADRE: Profesora ABUELOS MATERNOS: Profesores ABUELOS MATERNOS: Profesores. ABUELA PATERNA: Profesora. HERMANOS: <ul style="list-style-type: none"> - Profesores y Economistas (2) - Profesores (2) - Ingeniero - Contadores Públicos (2) - Secretaria 	<ul style="list-style-type: none"> - Directora escolar. Doble plaza de base (Turno matutino y turno vespertino). - Carrera magisterial. 	PADRE: Empleado administrativo en empresa privada (Antes administró propiedades agrícolas de su padre). MADRE: Labores del hogar. ABUELO MATERNO: Profesor, Director de Educación Estatal, Director de la Normal Estatal, Periodista. ABUELAS: Labores del hogar. ABUELO PATERNO: Propietario agrario. HERMANOS: <ul style="list-style-type: none"> - Profesionistas. - Negocio propio. - Profesor.

Lo que observamos en este resumen es que la migración no tiene un impacto importante en materia de movilidad social ascendente, pero sí permite a Norma mantener el nivel de escolaridad y laboral de sus padres y abuelos.

4.7.2 CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA DEL ARRAIGO

Sandra ha establecido una relación *sui generis* con Ecatepec, empezando por la forma en que se hizo profesora, que no fue la carrera de su elección, y que su trabajo tiene que estar necesariamente ubicado en territorio mexiquense, a menos que decida renunciar a su plaza y buscar empleo en otro lugar, situación que hasta la fecha, tras 23 años de servicio, no ha aceptado. Esto ha propiciado que en ella exista una relación simbólica identitaria con tres lugares diferentes, cada una con un contenido muy particular: con Nayarit, su lugar de nacimiento, de donde conserva una imagen entrañable que alimenta en sus visitas más o menos continuas a sus hermanos; con el Distrito Federal, en el que vive, está ligado a muchas de sus actividades, y Ecatepec, donde trabaja doble turno, y por tanto permanece durante al menos 10 horas diarias o más, ya que tiene un profundo cariño y compromiso en el desempeño de su profesión.

a) La percepción subjetiva del espacio

En Sandra no se ha desarrollado topofilia alguna hacia Ecatepec. En la entrevista, expresamente le pregunté qué es lo que más le gusta de Ecatepec. No pudo contestar. Insistí para saber si hay algo que por lo menos le guste, y al no poder señalar algún punto, finalmente respondió:

"Mi lugar favorito no es, no, no. Tampoco es que me disguste. Bueno, es que realmente lo que yo conozco son las escuelas de Ecatepec, no conozco bien sus costumbres..."

La razón por la que Sandra permanece aún unida a Ecatepec se puede encontrar en la percepción que tenía su mamá sobre el lugar, que lo consideraba tranquilo, y el ambiente social propicio para educar a su hija, ante el temor de que la libertad y desorden que ella observó en las preparatorias de la UNAM y en la Escuela Nacional de Maestros (D.F.)

pudieran influir negativamente en la formación de Sandra. Por ello, insistió en que estudiara para maestra, y particularmente en Ecatepec, donde le pareció que había mayor disciplina y vigilancia sobre los jóvenes, principalmente porque eran menos alumnos, y así sus profesores podían tenerlos más controlados. Y precisamente por sentir que su permanencia en el estado fue una imposición de su madre y no una elección de ella, no ha llegado a establecer un vínculo afectivo y profundo con el lugar, y más bien lo vive como su espacio de trabajo.

Sin embargo, por su compromiso profesional se ha preocupado por conocer algunos lugares de Ecatepec, los que le han parecido más representativos: la vieja catedral, la casa de Morelos y la tumba de Morelos. A estos lugares fue por interés personal de conocer el lugar donde trabaja, pero observa que los niños de la escuela, y los propios profesores, no conocen estas construcciones tan características del lugar, a pesar de que están muy cerca de la escuela. Últimamente, le parece que más maestros han llevado a sus alumnos a recorrer estos lugares, pero generalmente no por iniciativa propia, sino porque en el sistema de evaluación al desempeño de los profesores, la "carrera magisterial", les dan "puntos" por realizar excursiones con sus alumnos que pueden traducirse en sobresueldos.

La indiferencia con la que percibe el territorio ecatepense contrasta con el cariño y agrado con el que habla de su tierra natal, de sus avenidas, sus tradiciones o sus iglesias.

b) Relación con la comunidad

La relación que Sandra ha establecido con la comunidad de Ecatepec es de carácter fundamentalmente profesional. Por su trabajo como profesora, conoce a muchos padres de familia, y la mayoría de ellos viven muy cerca de la escuela, y ellos representan su principal contacto con la comunidad. Sin embargo, a pesar de que no ha establecido relaciones de tipo más personal con los habitantes del lugar, percibe que ahí es querida y bien tratada:

"La relación que tengo con la gente de la comunidad es buena, yo creo que muy buena, de mucha confianza, yo creo que la gente a mí me estima ahí. Cuando voy

llegando, casi desde que entro, no falta la gente que me saluda... hasta los policías... Sí, sí soy conocida.

En términos generales, considera que la gente de la colonia, con la que ha convivido profesionalmente, es buena, confiada, noble, y que a ella la respetan y la escuchan:

"En Ecatepec ... la gente es muy buena, ¿eh?, la gente me parece muy confiada, cree fácil en lo que te dice, cree rápido en lo que te dice, (y) en lo que tú le dices. Eso yo lo he visto en las escuelas. Ahí donde yo estoy, cuando me dieron el nombramiento que me dijeron "esta comunidad es difícil"; me dijeron un poco de los maestros, que eran muy conflictivos, y la comunidad también, muy conflictiva. Yo nunca vi a la comunidad muy conflictiva, a excepción de (cuando ya hay) otros intereses. Pero la gente es noble, y la gente, cuando siente que tú le respondes como ellos esperan, te entregan todo, todo, todo."

Con relación a los habitantes del Distrito Federal, donde vive, ella percibe que la han tratado bien y no tiene más problemas de los normales en una ciudad tan grande y conflictiva. Inclusive, no concuerda con quienes piensan que ahí la gente no es buena, porque ha observado mucha solidaridad en ellos, que también ha sentido en Ecatepec:

"... yo siempre he dicho que es mentira tanto que se dice en provincia, de que en el Distrito Federal te tienes que cuidar, que están viendo a ver quien te atraca. Yo digo que en el Distrito Federal la gente es muy solidaria a pesar de todo. Aunque no haya aparentemente mucha comunicación, pero cuando hay una..., cuando la gente sabe que esta otra gente necesita algo, sobra quien te quiera ayudar, y bueno, y esto también lo veo aquí en Ecatepec."

A ella personalmente le han brindado ayuda desinteresada habitantes de Ecatepec cuando la han visto en problemas. Relata que en una ocasión, un camión golpeó su automóvil cuando se dirigía a trabajar en la escuela, y como no quería pagarle, pretendió huir perdiéndose en las calles de la colonia, pero los padres de familia que se percataron del problema acudieron en su ayuda y amenazaron al chofer para que aceptara su responsabilidad y cubriera los gastos del perjuicio, diciéndole:

"Huy, no, mano, no sabes en lo que te metiste. O le pagas a la maestra o no sabes: ahorita aquí te linchamos todos."

Por eso concluye que:

"... la gente es buena. En la comunidad me siento segura, en confianza... me han tratado bien "

Aunque eso no ha sido suficiente para hacerla sentir que forma parte de la comunidad. Con relación a las costumbres o tradiciones propias del lugar, desconoce si hay algo típico. De lo que tiene noticia es de la Feria de San Cristóbal, pero nunca ha asistido a ella, simplemente porque no le ha interesado, aunque ha escuchado hablar de ella.

c) Conocimiento de la historia y los emblemas oficiales locales

Como buena profesora, comprometida con su trabajo, Sandra ha aprovechado las oportunidades que se le han presentado para aprender sobre la historia del municipio, conciente de que eso es parte de relación con la comunidad donde trabaja y que ha depositado en ella su confianza:

"... hubo aquí un presidente municipal de Ecatepec, un Guillermo Fragoso, que durante su trienio se publicó una especie de monografía de Ecatepec, y te habla todo, de los grupos étnicos, de cuando se fundó, toda la historia. Pero no ha habido secuencia...No, no se ha difundido... yo sí tengo uno porque nos llegaron a la supervisión, y yo me quedé con un librito de esos, y está interesante... "

Los símbolos oficiales, himno del estado de México y escudos estatal y municipal, los conoce como parte de sus actividades profesionales, ya que en la escuela se canta el himno del estado en todas las ceremonias cívicas, y de tanto escucharlo y repetirlo, lo ha memorizado. Los escudos estatal y municipal los conoce, y le gustan sus lemas:

"Me parecen bonitos, sus lemas, lo que dicen: el del estado de México "libertad, trabajo y cultura", y el de Ecatepec, ese me gustó mucho "somos brazos de lucha y espíritu que crea". Ese es el de Ecatepec, que ya tiene tiempo que no lo veo, no sé si ya lo desaparecieron o qué, a lo mejor ya lo descontinuaron."

Hasta ahí su relación con la historia y los símbolos oficiales, en los que se destaca un conocimiento más profundo que el que tienen otros profesores entrevistados, pero es de recalcar que su interés ha surgido fundamentalmente por motivos profesionales, no espontáneamente o porque se sienta representada por esos símbolos.

d) Futuro en la comunidad

Como hemos visto, Sandra no vive en Ecatepec ni se siente parte de la comunidad, y aun cuando narra que la han tratado bien, su relación es fundamentalmente profesional. Por ello, considera que su futuro en la comunidad está también estrechamente vinculado con su empleo como profesora, y seguirá ahí mientras continúe trabajando.

Con relación a su futuro en el lugar donde actualmente vive, ella relata que le gustaría regresar a su tierra natal, donde ya viven algunos de sus hermanos y sobrinos, pero por un lado su trabajo la mantiene unida a Ecatepec, o en general al estado de México, y por otro, su madre y sus hermanos solteros han echado raíces en el Distrito Federal, por lo que considera que difícilmente querrían salir de ahí. Y para ella su familia sigue siendo muy importante, tanto como lo fue cuando aceptó estudiar una carrera que no quería, en un lugar que no le atraía, y en el que aún continúa trabajando.

e) Sentidos del arraigo en Sandra

Buscando los posibles sentidos de arraigo en Sandra, encontramos que para ella su vínculo con Ecatepec es el resultado de una relación impuesta, ya que:

- Profesora: la profesión heredada-asignada:
 - Abuelos, padres y hermanos (5 de 9) estudiaron para maestros
 - La lógica familiar era: primero estudiar para maestro, después si querían, otra profesión
- Su madre la obliga a estudiar en la Normal en Ecatepec y de ahí surge su relación con el lugar:
 - No quería ser profesora
 - Ella prefería estudiar en el DF alguna otra carrera

- Su madre no se lo permite por la lejanía (vivían en Ecatepec) y los peligros que entrañaba el viajar diariamente
- Es la única de su familia que estudia en Ecatepec
- La relación laboral:
 - Estudió en Ecatepec, por esa razón le dan su "plaza de base" ahí. Por ello no puede cambiar su lugar de residencia a no ser que renuncie a su trabajo o se jubile.
- Relación simbólica con Ecatepec: costumbre y necesidad:
 - No se siente ligada emocionalmente a ese lugar: no es su lugar favorito
 - Percibe que su vínculo es solamente laboral
 - El conocimiento que tiene de Ecatepec y del Estado de México se deriva de su compromiso laboral
 - Su percepción sobre la gente de la comunidad donde labora: es gente buena, confiada, la tratan bien, la estiman, la respetan, la cuidan, la defienden

Con relación al peso que da a su relato a los posibles lazos que la unen a Ecatepec, encontramos lo siguiente:

- *El lazo familiar:* su respeto y consideración por las sugerencias y órdenes de sus padres la llevaron a estudiar una profesión que ella no eligió pero que le fue asignada, ya que tradicionalmente fue seguida por muchos de los miembros de su familia, aunque nunca la ejercieran o la usaran solamente como trampolín para posteriormente estudiar otras cosas. Pero su familia salió de Ecatepec, rompiendo todo el vínculo que tenían con el lugar, por lo que familiarmente Sandra no tiene lazos familiares que la ligan al lugar.
- *El lazo profesional:* aun cuando Sandra no eligió su profesión de maestra, y la siguió principalmente para obedecer a sus padres, le tomó cariño a su trabajo y estableció un compromiso sincero con la educación de los niños, que le hace dedicarle más tiempo y atención del establecido contractualmente. Este es el lazo más fuerte que la liga a Ecatepec: ahí esta su trabajo, que para ella es fuente de satisfacción y entusiasmo cotidiano.

- *El lazo económico:* este es otro vínculo fundamental de Sandra con Ecatepec, ya que su empleo como profesora es su fuente de ingresos garantizados, ya que ahí tiene su "plaza de base". Por ello, aún cuando podría ejercer su profesión en otro lugar, tal vez más cercano a su actual domicilio en el Distrito Federal, prefiere continuar como maestra del sistema estatal porque ahí tiene asegurado el empleo mientras no renuncie a él, y con el tiempo ha mejorado el nivel de su plaza y ha logrado estímulos económicos a su desempeño dentro de la denominada "carrera magisterial". Esto significa que si renunciara a su empleo actual, y consiguiera trabajo como profesora en otro lugar, seguramente sus ingresos disminuirían, sin contar con que perdería su antigüedad de 23 años en el sistema, que también le permite aspirar en unos años a una jubilación.
- *El lazo cultural:* en el relato de Sandra no se aprecia que haya construido un vínculo cultural con Ecatepec, aun cuando siente que la gente es buena con ella, la tratan bien, la respetan y la quieren, y ella corresponde a esas deferencias.
- *El lazo territorial:* tampoco se aprecia que haya establecido un lazo con el territorio: no le gusta el lugar ni ha desarrollado cariño por él, aunque conoce los lugares que le parecen más representativos, pero como parte de su compromiso profesional.
- *El lazo histórico:* no hay en el relato de su trayectoria biográfica elementos que nos permitan suponer que ha construido un lazo fuerte con Ecatepec, aunque, por los años que lleva trabajando ahí, muchas de sus vivencias profesionales están ligadas con este lugar.
- *El lazo político:* Sandra reconoce los símbolos oficiales, pero también como parte de su labor profesional.

De este análisis concluimos que el arraigo que Sandra ha construido en Ecatepec es muy débil, y está fundamentalmente conectado con el ejercicio de su profesión de maestra.

4.7.3 CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD SOCIOTERRITORIAL

El relato de Sandra nos permite encontrar algunos elementos que conforman su identidad socioterritorial, en la que no se aprecia su relación con Ecatepec con un peso fuerte, sino

que más bien combina una identidad heredada de su lugar de origen, con una identidad familiarmente construida cuando deciden emigrar al Distrito Federal.

SENTIDO DE PERTENENCIA

En el sentido de pertenencia socio territorial de Sandra juega un papel muy importante su familia: ella es su referente fundamental. En este sentido, encontramos que su pertenencia está dividida en tres lugares:

En Nayarit, de donde es originaria su familia y ella misma nació y vivió durante sus primeros diez años. Culturalmente ella no sintió grandes diferencias entre la forma de vida de su ciudad natal y la ciudad de México, ya que su familia era totalmente urbana. De su infancia recuerda algunas costumbres o tradiciones típicas de Nayarit, pero su familia no estaba tan compenetrada de ellas como para que regresaran periódicamente a las fiestas de los santos, a los desfiles de primavera o a las fiestas de Navidad. Sin embargo sigue, después de 32 años, conservando la forma de hablar y el orgullo por ser originaria de Nayarit, y su autodenominación es como nayarita. También es evidente en su relato el cariño que siente por su tierra natal, a donde le gustaría regresar a vivir algún día, ya que allá están algunos de sus hermanos y sus sobrinos, y el paisaje, la comida y las costumbres le son muy queridas. Esto convierte a su origen nayarita en una identidad gratificante para ella.

En el Distrito Federal, a donde llegó de niña y con el que ha desarrollado un vínculo muy fuerte en estos 32 años. Ahí se siente bien, en casa: le gusta la ciudad, está acostumbrada a ella, le gusta el clima, aún más que el de su tierra natal, pero sobre todo ahí está la mayor parte de su familia, lo que para ella tiene mucho valor:

"De recién que nos vinimos, yo la verdad no extrañé mucho Nayarit. Es más, a mí me gustó mucho acá, el Distrito Federal... Lo que más me gustó es que mis hermanos vivían en un departamento... y a mí me encantaba que todos "hechos bola", y allá la casa era muy grande... Acá era un hacinamiento... a mí me gustó... Y me gustó por el frío, allá hacía mucho calor... Y mucho tiempo no

tuvimos mucho contacto con Nayarit, porque la familia de mi mamá toda vivía acá..."

Particularmente sus padres desarrollaron un sentido de pertenencia muy fuerte con la ciudad de México, a tal grado que se resistían a pasar más de 3 ó 4 días en su ciudad natal, aunque sólo fueran a pasar unas vacaciones: "Sí, (mi papá) dos noches fuera de su casa no las aguantaba", e inclusive cuando se enfermó, y sabía que le quedaba poco tiempo de vida, no quiso ir a pasar su enfermedad en su tierra natal, y a pesar de que sus hijos y nietos que viven allá, a los que quería entrañablemente, le suplicaron que fuera a pasar una temporada con la esperanza de que recuperara la salud. Y después de morir, no fue su deseo que lo trasladaran a Nayarit, sino que prefirió que sus restos quedaran en el lugar que él consideró "su casa".

Con la madre de Sandra ocurrió algo similar, ya que siente que su lugar en el mundo está en la ciudad de México, y se resiste a ir a pasar temporadas en su tierra natal porque siente que descuida su casa y a los hijos que aún tiene solteros:

"Ella ya es de aquí (del Distrito Federal). Sí le gusta ir, pero incluso, hasta antes, cuando vivía mi papá, íbamos y a los 3 ó 4 días decía: "¡ya vámonos! ¿Qué hacemos aquí?"..."

Este sentido de pertenecer al lugar, que sus padres y algunos de sus hermanos han desarrollado, influye también para reforzar su propia percepción de que el Distrito Federal es el lugar al que ella pertenece.

En Ecatepec, donde ha desarrollado también un sentido de pertenencia pero solamente vinculado con su actividad profesional. Ahí se siente bien, en confianza, reconocida, querida, aunque su relación no ha trascendido el ámbito laboral. Por ello su vínculo está dado más por la costumbre, y aunque ha desarrollado amor y entrega por su trabajo, y le es muy gratificante, sigue pensando que es una profesión y una relación que no eligió, sino que se la impusieron sus padres.

Así pues, el relato de Sandra muestra que tiene un sentido de pertenencia socio territorial dividido en tres lugares: Nayarit, donde están su orígenes y ha desarrollado una topofilia; en el Distrito Federal, donde está su casa y su familia y por tanto, lo más importante de su vida; y Ecatepec, donde está la otra parte importante de su vida: su trabajo, donde pasa gran parte de su tiempo con un profundo interés y compromiso profesional, aunque el lugar realmente no le gusta.

El atributo identificador más evidente que conserva Sandra de su natal Nayarit es el tono al hablar y ciertos usos del lenguaje, y a ella le gusta conservar ese rasgo que le permite distinguirse de los oriundos del Distrito Federal o de Ecatepec. Fuera de eso, ha adoptado los estereotipos típicos de la ciudad de México, que como ella señala, no difieren mucho de los de su ciudad natal.

NARRATIVA BIOGRÁFICA

El relato de Sandra enfatiza una identidad, construida en su trayectoria biográfica, ligada a su origen nayarita y a su vida en la ciudad de México. Sus anécdotas más gratificantes han ocurrido en esos lugares, mientras que en Ecatepec ubica la imposición de una carrera que no eligió, y en una escuela que tampoco fue de su elección, pero que por razones meramente circunstanciales quedó ligada al lugar durante los últimos 23 años, sin que este vínculo le aporte una identidad gratificante.

Para Sandra es claro un origen y un pasado familiar en su lugar natal; una vida personal y familiar en la ciudad de México, y paralelamente un compromiso profesional en la entidad mexiquense. Para su futuro, hay dos lugares en los que le gustaría residir: en el Distrito Federal, el lugar que sus padres eligieron para hacer su casa, y ella misma lo considera así, ó Nayarit, donde reside parte de su familia y le parece un buen lugar para vivir, pero donde solamente podrá irse cuando se jubile de su empleo como profesora en Ecatepec.

PROCESOS DE FORMACIÓN IDENTITARIA: LA IDENTIDAD APRENDIDA

En el relato de Sandra se aprecia una identidad fuertemente influenciada por el entorno familiar, que atiende por una parte a la identidad heredada o asignada por el lugar de su nacimiento, pero que también recrea los vínculos establecidos en el lugar de arribo migratorio, donde una parte de su familia recompone sus lazos identitarios. Esto significa que, en su caso, han sido más fuertes las experiencias que ha tenido durante su trayectoria vital y la relación familiar que se ha establecido con el territorio donde se han asentado sucesivamente, que los procesos de escolarización que ha vivido a lo largo de su vida.

Su sentido de pertenencia está dividido entre su lugar natal (Nayarit) y el de arribo, que simbólicamente se constituye en el lugar de arraigo de su familia más cercana, aunque pervive el lazo identitario y afectivo con el primero.

Con relación a Ecatepec, no ha logrado conformar una relación identitaria, a pesar de que sí ha establecido en este lugar un fuerte lazo profesional, a partir del cual mantiene una relación simbólica con el lugar por ser donde desarrolla su labor como profesora, y por ello ha tenido que ampliar su conocimiento sobre él para poder cumplir cabalmente con su compromiso laboral, y al que también la une su propia preparación como profesora. Pero esto no ha sido suficiente para construir una identidad socioterritorial con Ecatepec.

Así, observamos que en Sandra los procesos de escolarización han sido poco eficientes en el objetivo de conformar una identidad socioterritorial local, y el mayor peso ha recaído en otros espacios, particularmente el familiar o el de las vivencias cotidianas cercanas, que tienen como referentes otros territorios en los que han habitado.

CAPÍTULO 5:
ELEMENTOS Y PROCESOS EN LA CONFORMACIÓN DE
IDENTIDADES SOCIO TERRITORIALES:
ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS RELATOS BIOGRÁFICOS

El capítulo anterior presenta los relatos biográficos de siete profesores, en los que narran su historia migratoria familiar, las formas particulares en las que han construido sentidos de arraigo en el territorio donde desempeñan sus actividades profesionales y en algunos casos habitan, y los diferentes elementos a partir de los cuales han conformado una identidad socioterritorial con el territorio próximo.

En este capítulo se continúa y profundiza el análisis de esos relatos en la búsqueda de líneas explicativas e interpretativas que permitan ir más allá del caso individual y anecdótico, pero cuidando de no caer en generalizaciones para las cuales no haya una fundamentación suficiente.

5.1 HISTORIAS MIGRATORIAS FAMILIARES Y PERSONALES

Los siete profesores que participaron en esta investigación con sus relatos biográficos tienen una característica común: todos ellos tienen una historia de migración interna familiar, por lo que su estadía y relación con Ecatepec la hacen desde su condición de migrantes de primera, segunda o tercera generación, lo que aporta características particulares a la conformación identitaria que han ido construyendo a lo largo de su vida con este territorio.

De los relatos de estos profesores podemos extraer ciertos patrones migratorios que nos permiten ubicar las formas en que han construido arraigos particulares en el lugar. Iniciemos con el análisis de las trayectorias migratorias familiares y personales de cada uno de los casos, y la forma en que éstas se insertan en un contexto más amplio que permita entender los patrones que siguen. (Véase cuadro "Trayectorias migratorias familiares y personales")

TRAYECTORIAS MIGRATORIAS FAMILIARES Y PERSONALES

AÑO	ARTURO	DANIEL	LAURA	MATILDE	NORMA	RICARDO	SANDRA
1940 (¿?)				Llega su padre al D.F. proveniente de un pueblo de Zacatecas. Llega su abuela materna con su madre muy pequeña al D.F., proveniente de un pueblo minero de Hidalgo.			
1945					Llegan sus padres al D.F. provenientes de Mérida.		
1946							
1947					Retornan sus padres a Mérida		
1948							
1949							
1950					Regresa la familia a radicar definitivamente al D.F.		
1951							
1952							
1953							
1954							
1955		Nace en San Andrés.					

AÑO	ARTURO	DANIEL	LAURA	MATILDE	NORMA	RICARDO	SANDRA
1956	Llega su padre a trabajar al D.F. proveniente de la Huasteca.						
1957	Llega su abuela y su madre al D.F. proveniente de la Huasteca.		Nace en el D. F.		Nace en el D.F.		
1958							
1959							Nace en Nayarit.
1960							
1961				Nace en el D.F.		Nace en Campeche.	
1962							
1963	Se casan sus padres en el D.F.						
1964							
1965	Nace en el D.F.						
1966							
1967				Entra a la primaria en el D.F.	Llega a vivir a Ecatepec.		
1968				Llega a Ecatepec			
1969	Se funda la Colonia Renovación, en Ecatepec.						Llega a vivir al D.F.
1970		Entra a estudiar en la escuela Normal, en Toluca.				Llega a vivir al D.F.	
1971	Llega a vivir a Ecatepec, en la Colonia Renovación.	Conoce Ecatepec.					Llega a vivir a Coacalco.

AÑO	ARTURO	DANIEL	LAURA	MATILDE	NORMA	RICARDO	SANDRA
1972			Llega a vivir a Coacalco.				
1973		Llega a Ecatepec a trabajar con plaza de profesor.	Entra a estudiar en una Normal particular del D.F.		Entra a estudiar en la Normal de Ecatepec.		
1974							Entra a estudiar en la Normal de Ecatepec.
1975						Llega a vivir a Ecatepec. Entra a estudiar en la Normal de Ecatepec.	
1976				Entra a estudiar en la Normal de Ecatepec.			
1977			Ingresa a trabajar como maestra en una escuela particular del D.F.		Inicia como profesora en Ecatepec.		Regresa a vivir al D.F.
1978							Ingresa como profesora en el estado de México.
1979							
1980	Entra a estudiar en la Normal de Ecatepec.		Inicia como maestra en Ecatepec.				
1981				Inicia como maestra en Ecatepec.		Inicia como maestro en Ecatepec.	
1982							
1983							

AÑO	ARTURO	DANIEL	LAURA	MATILDE	NORMA	RICARDO	SANDRA
1984							
1985	Inicia como maestro en Ecatepec.						
1986	Entra a estudiar licenciatura en Pedagogía en la UNAM				Va a vivir a Mérida.	Se va a vivir a Estados Unidos	
1987					Regresa de Mérida a Ecatepec.		
1988							
1990							
1991						Regresa de Estados Unidos a Ecatepec.	
1992							
1993							
1994	Va a vivir a Baja California.						
1995	Regresa de Baja California a Ecatepec.						
1996							
1997							
1998							
1999							
2000							
2001							
2002							

5.1.1 PATRONES MIGRATORIOS

Lo primero que salta a la vista es que en seis de los siete casos la llegada a Ecatepec está precedida por un periodo de estancia en el D.F. De estos, descontamos el caso de Laura, cuya familia de origen no reporta antecedentes migratorios al D.F., lugar del que por lo menos en línea materna es originaria, y en línea paterna desconoce su historia migratoria. Nos enfocamos pues en cinco casos (Arturo, Matilde, Norma, Ricardo y Sandra) que a primera vista presentan un patrón migratorio similar, aunque las situaciones específicas en cada uno de ellos muestran diferencias que es importante señalar.

Antecedentes migratorios al D.F.

	FECHA	QUIÉNES
Matilde	¿1940?	Padre, con su familia de origen, soltero. Madre, con su familia de origen, pequeña.
Norma	1945	Padres, casados y con hijos pequeños.
Arturo	1956 1957	Padre, con familia de origen, soltero. Madre, con familia de origen, soltera.
Sandra	1969	Toda su familia de origen (padres y 9 hijos)
Ricardo	1969 1970	Hermano mayor, solo. Madre con sus hijos, incluyéndolo a él.

A estas trayectorias migratorias familiares que presentan un periodo de estancia en el D.F. antes de su llegada a Ecatepec, hay que agregar otro tipo de trayectorias que implican una salida temporal de este lugar buscando establecerse definitivamente en otros territorios, con diferentes intenciones y resultados, a las que he llamado "migraciones fallidas" porque terminan con un retorno a Ecatepec después de cierto tiempo de ausencia, que pretendía ser definitivo, pero por diversas circunstancias no fue así.

También se incluye el único caso de migración directa desde el lugar de nacimiento hacia Ecatepec, que puede equipararse por los sentidos que involucra con un tipo particular de estas "migraciones fallidas", aunque aún no ocurre un previsible retorno al lugar de origen, que es el caso del profesor Daniel.

Para efectos de análisis, y atendiendo a los relatos de situaciones, prácticas y argumentos señalados en las narraciones, encontramos diferentes tipos y sentidos en la migración, a los que denomino "patrones migratorios", desde los que reviso las trayectorias migratorias familiares de este grupo de profesores, insertas en un contexto social, económico y político más amplio, que trasciende el campo de las decisiones y prácticas de los sujetos vistas en su particularidad.

Es importante enfatizar que la migración interna vista en la particularidad del migrante y su familia, tiene una gran diversidad de facetas y factores que la propician, por lo que en este ejercicio de sistematización e interpretación de la información contenida en los relatos biográficos, nos enfocamos fundamentalmente en aquellos aspectos que el propio narrador presenta con un peso significativamente determinante, sin olvidar que la fuente en la que nos basamos son las concepciones, percepciones e interpretaciones construidas por él mismo e impregnadas de la perspectiva que ha recibido de diversos miembros de su familia, que con ella le han transmitido una historia que de una u otra forma ha hecho suya como parte de la narrativa biográfica personal y familiar, en la que aparecen formas particulares de asumir sus orígenes.

Hechas estas precisiones, presento a continuación los patrones migratorios que para efectos de análisis e interpretación he construido a partir de los relatos biográficos.

a) Pobreza y sobrevivencia.

La pobreza, extrema en algunos casos, es la principal causa de abandono del lugar de origen en cuatro de los casos estudiados (Matilde, Norma, Arturo y Ricardo), atendiendo a las situaciones que ellos mismos ubican que propiciaron la salida del lugar de origen

familiar y tomando en cuenta la trayectoria migratoria trigeneracional: abuelos, padres y ellos mismos.

En los casos de Arturo y Matilde encontramos un patrón típico de la migración interna que ocurre en forma acelerada en países como México hacia mediados del siglo XX: familias de extracción rural, provenientes de pequeñas comunidades, empobrecidas y orilladas a emigrar a la ciudad, en estos casos al D.F., en busca de oportunidades de sobrevivencia. En ambas historias encontramos un ingrediente común: la muerte del padre de familia (coincidentalmente, los cuatro abuelos mueren jóvenes y dejando hijos pequeños), lo que deja en el abandono a la viuda con sus hijos, quienes tienen que recurrir ya sea a los hijos mayores para que emigren y sostengan económicamente a sus hermanos, o bien ellas mismas emigrar en busca de un empleo que les permita cubrir sus necesidades básicas.

En este patrón migratorio encontramos otros rasgos comunes: la escasa o nula escolaridad de las mujeres o al menos de alguna preparación informal que les permita hacer frente a la manutención de la familia, por lo que tienen que emplearse ya sea como sirvientas, lo que significa utilizar los conocimientos y experiencia que han adquirido a través de la atención y cuidado de sus propias familias, o bien echar mano de otras habilidades domésticas, como la costura o el tejido de prendas de vestir, o la elaboración de flores artificiales, ante la carencia de familiares que puedan apoyarles económicamente a sortear la situación de extrema pobreza.

Hay otro dato que me parece interesante destacar: en las historias familiares tanto de Arturo como de Matilde, sendos pares de abuelos murieron después de una enfermedad, que en algunos casos fue la causa directa de su empobrecimiento. Pero hay otra particularidad: en ambos relatos, la muerte de uno de los abuelos se atribuye en la narrativa histórica familiar a causas sobrenaturales, o dicho directamente, murieron porque fueron "embruados". Este detalle lo recuperé no solamente como una coincidencia curiosa, sino fundamentalmente porque nos proporciona elementos para ubicar el contexto en el que ocurre: poblaciones con poco acceso a la atención médica de

los enfermos, en una época en la que muchas enfermedades no podían ser diagnosticadas fehacientemente, sin descartar las prácticas de hechicería y los probables efectos que se les atribuyen.

En la narración de Ricardo también encontramos una historia de enfermedad, muerte y el consecuente desamparo y pobreza familiar, sólo que en este caso se trata de su padre, y fue su hermano mayor y posteriormente su madre con el resto de sus hijos quienes se ven obligados a emigrar en busca de oportunidades de sobrevivencia.

El caso de Norma se ubica también dentro del mismo patrón migratorio: la pobreza y falta de oportunidades de sobrevivencia orillan a sus padres a emigrar desde la pequeña ciudad donde nacieron, hacia la gran ciudad de México, en busca de un mejor futuro para sostener económicamente a sus hijos. Aquí se conjugaron además situaciones familiares: la desaprobación y rechazo de la familia materna hacia el padre, al que culpan de no poder brindar a su familia un nivel de vida que les pareciera decoroso.

Así pues, en estos cuatro casos encontramos un patrón migratorio bien definido, en el que la pobreza, la falta de preparación escolar, la orfandad, el desamparo o la ausencia de familiares o amigos que les apoyen económicamente en los momentos difíciles, obligan a las familias a dejar sus lugares de origen frente a la promesa de lograr una mejoría sustantiva en su nivel de vida, o por lo menos, de encontrar opciones que les permitan sobrevivir.

Al ubicar temporalmente estas migraciones, encontramos que tres de ellas ocurren en el lapso de 1940 a 1957, periodo que coincide con el mayor crecimiento demográfico migratorio del Distrito Federal, que en ese momento ejercía una gran atracción sobre miles de personas provenientes de todos los puntos del país, que buscaban desesperadamente encontrar un empleo o forma de vida que les permitiera sobrevivir y aun mejorar su nivel de vida; promesa que en muchos casos, como los que estamos analizando, fue cumplida. E inclusive Ricardo, que llega hasta 1970, se inscribe también en este típico patrón migratorio.

Encontramos también en varios de estos casos una estrategia migratoria que puede dividirse en dos etapas, según sean las circunstancias de cada familia: enviar primero a uno o varios de los miembros de la familia, generalmente los hijos mayores, a "buscar fortuna" pero manteniendo a una parte de la familia en el lugar de origen, para en un segundo momento, una vez que se ha instalado y encontrado un medio de sobrevivencia, recibir al resto de la familia; o bien, en otros casos, buscan llegar con familiares o paisanos ya instalados en la ciudad cuando los hay, para que ellos puedan mostrarles caminos, conseguirles trabajo o darles alojamiento mientras logran instalarse de forma independiente. Tales son los casos de Arturo, cuyos padres son oriundos del mismo pueblo, que se encuentran en la ciudad, sus familias se ayudan a conseguir trabajo y finalmente se enamoran y se casan. En el caso de Ricardo es el hermano mayor el que llega primero a "abrir camino" al resto de la familia. Con Norma no relata exactamente esta estrategia, pero ahí son sus padres, con sus tres primeros hijos, quienes se trasladan al D.F en 1945, pasan un tiempo ahí pero no logran acomodarse satisfactoriamente, por lo que regresan a Mérida donde pasan algunos años más, hasta que finalmente se convencen de que es en la capital del país donde encontrarán un mejor futuro para su familia, y retornan de manera definitiva.

En estos casos, las familias completas acaban trasladándose a la ciudad, ya sea en el mismo viaje o paulatinamente, y una vez que esto ha ocurrido, empiezan a romper los lazos que los unían con su lugar de origen, ya sea porque no les quedan más familiares o amigos allá, porque se deshacen de algún bien que tenían y ya no tienen un lugar "donde llegar", o simplemente porque sus ocupaciones y nuevos intereses les impiden regresar con cierta frecuencia, hasta que en algunos casos rompen totalmente los vínculos, de tal manera que sus hijos no conocen ya los lugares donde nacieron, como es el caso de Matilde con sus padres.

b) Educación como vía de movilidad o mantenimiento de la posición social.

Otro patrón encontrado en este grupo de profesores es la migración en busca de mejores oportunidades educativas de las que ofrece su lugar natal, que a la postre puedan convertirse en niveles socioeconómicos más elevados para sus hijos al encontrar oportunidades laborales que favorezcan una movilidad social ascendente. Este es el caso de la trayectoria de la familia de Sandra, que nos ilustra este otro tipo de patrón migratorio.

A diferencia del patrón anterior, aquí no encontramos una situación de pobreza o desempleo, ya que el padre de familia se traslada al D.F. con el mismo empleo que tenía en su lugar natal, lo que muestra que el traslado no se origina en la necesidad de buscar medios de sobrevivencia para la familia; ni siquiera puede explicarse como una mejoría sustantiva en su nivel de ingresos. La migración tiene, pues, otras motivaciones.

En este patrón migratorio la gran ciudad capital ejerce una fuerte atracción sobre miles de migrantes, provenientes tanto del medio rural como de ciudades pequeñas o medianas como en este caso, que buscan realizar o continuar estudios académicos en los grandes centros educativos que ahí se encuentran, con la ilusión de que obtendrán un nivel muy superior al que encontrarían en cualquier otra parte del país. Con esta perspectiva, es frecuente que se contemple la posibilidad de regresar al lugar de origen en una mejor posición, por lo que la migración no se plantea inicialmente como definitiva, aunque pasado en tiempo puede serlo si no consiguen allá un empleo o desarrollo profesional que satisfaga sus expectativas, o bien si establecen lazos profundos que los mantengan unidos a la gran ciudad.

La migración de la familia de Sandra inicia hacia 1965, aunque ella llega hasta 1969, ya que la estrategia fue que se trasladarán los hermanos mayores, que ya habían cursado en su lugar natal la carrera de profesores, para que éstos continuaran con estudios de licenciatura aprovechando que las hermanas de la madre viven ya en el D.F., hasta que llega un momento en que la familia está dividida, y para volver a reunirla, los padres deciden que, si han de irse trasladando uno a uno cuando les llegue el momento de iniciar

estudios superiores, mejor se trasladan con todos los hijos y buscan instalarse nuevamente juntos.

En la época en que ocurre la migración de esta familia las oportunidades educativas en su ciudad natal eran muy restringidas, y prácticamente se limitaban a la escuela Normal para Profesores, por lo que muchos de los miembros de su familia optaron por cursar esa carrera, incluyendo a sus padres y abuelos, aunque no todos la ejercieron. Años después, las políticas educativas nacionales propiciaron la creación de modernas universidades estatales, pero esto ocurrió cuando esta familia había resuelto ya estas necesidades en sus hijos, emigrando al D.F.

Las expectativas puestas en este patrón migratorio pueden apreciarse claramente en el caso de esta familia: los nueve hijos de la familia que llegan a estudiar a la ciudad capital, cumplen su propósito en diferentes áreas académicas. Los tres hermanos mayores concluyen el ciclo y regresan a radicar a su ciudad natal, donde continúan su desarrollo profesional o contraen matrimonio con algún paisano, lo que responde a las expectativas migratorias iniciales: obtener una preparación académica y regresar en una posición más favorable a su lugar de origen. Sin embargo, los seis hermanos menores, junto con los padres, construyen un arraigo en el D.F. que difícilmente podrán romper, porque lo han convertido ya en "su casa". El breve periodo migratorio hacia el estado de México no fue representativo para la familia, con excepción de la profesora Sandra, que construye un arraigo profesional y económico en Ecatepec, derivado fundamentalmente de que es ahí donde tiene un empleo seguro.

c) Conocer otros lugares: independencia, exploración y aventura.

Este es el tercer patrón migratorio que encontramos entre este grupo de profesores, y corresponde al relato de Daniel. En este caso, no se trata de huir de la pobreza o buscar formas de sobrevivencia; tampoco busca oportunidades laborales, mejoría económica o una movilidad social ascendente. Aquí se trata de establecer una sana distancia con el núcleo familiar de origen, ante los problemas que ahí se viven, y para ello, en este caso

particular, se aprovecha la oportunidad de llegar a un lugar al que se atribuyen diversos atractivos: un clima agradable, un lugar apacible, la oportunidad de llegar con personas conocidas que apoyaran la instalación en un nuevo territorio, y lo más importante, la facilidad de tener ahí un empleo estable desarrollando la profesión que recién se ha adquirido. Así, en el caso del profesor Daniel, consigue que asignen su plaza de profesor normalista al lugar que ha elegido para establecerse: Ecatepec.

La dimensión de los problemas familiares marca también la distancia a la que se encuentra su nuevo hogar: Ecatepec está lo suficientemente lejos de su lugar de nacimiento como para no poder trasladarse cotidianamente desde su pueblo natal hasta la escuela donde se ubica su centro de trabajo, pero sí está lo suficientemente cerca como para visitar a sus padres y hermanos con cierta frecuencia, y mantenerse al tanto de los asuntos familiares e incluso intervenir en ellos cuando lo considera necesario.

En este patrón migratorio está implícito un espíritu de aventura y la búsqueda de cierta independencia de la familia de origen, así como dejar atrás costumbres, tradiciones o responsabilidades que pesan o molestan, para buscar otras formas de vida donde pueda desarrollar con mayor libertad estilos más acordes con su propia personalidad, evitando conflictos y rupturas particularmente con los padres.

Dentro de este mismo patrón migratorio podemos ubicar la migración fallida del profesor Ricardo, en ese caso de Ecatepec a los Estados Unidos, en busca también de otras formas culturales que le permitieran cambiar los esquemas conocidos e incursionar en otras formas de vida que se presentaban atractivas desde una actitud que buscaba satisfacer su espíritu de curiosidad y aventura. Allá aprende no solamente otras costumbres y formas de vida: también entiende que la sola voluntad de cambio cultural personal no trae consigo la aceptación de los otros, que siempre lo verán como un extraño, un extranjero, sin importar sus esfuerzos por asimilarse a esa otra cultura. Por ello, esta experiencia migratoria duró solamente cinco años, al cabo de los cuales retorna al territorio del que había salido, Ecatepec, convencido de que ahí está su lugar en el mundo, donde es reconocido y aceptado como parte de la comunidad, o dicho en sus propias palabras, es

donde "hace más falta", donde pertenece por herencia, por cultura y por elección familiar y personal, aun cuando no es el lugar donde nació.

En el mismo sentido está la migración fallida del profesor Arturo a una norteña población fronteriza con los Estados Unidos, donde esperaba establecerse de manera independiente como pequeño empresario, pero al no lograr su objetivo regresa al reencuentro con lo que considera su cultura propia, su paisaje urbano y sus costumbres y tradiciones que incluyen formas de pensar, de vivir y hasta de hablar, lo que aprendió a valorar al sentirse extraño y rechazado en un territorio ajeno por ser simplemente lo que él considera que es: un "chilango".

d) Cambiar para mejorar: de inquilinos a propietarios.

El patrón migratorio recurrente que encontramos en seis de los siete profesores investigados está relacionado con su llegada a Ecatepec, lo que nos permite visualizarlo como un patrón típico de la migración que llega a este lugar: la adquisición de una vivienda en condiciones accesibles para grupos sociales con determinado nivel socioeconómico. Así, las familias de los profesores Norma, Matilde, Arturo, Sandra, Laura y Ramón se establecen en este lugar por situaciones muy similares: todos están rentando una vivienda en el D.F., y en determinado momento vislumbran la posibilidad de adquirir una casa propia que se convierta en patrimonio familiar, con el argumento básico de dejar de pagar por la renta de una vivienda, y utilizar ese dinero como inversión al destinarlo a pagar un crédito para la compra de una casa propia. Sin embargo, en todos estos casos encontramos que la situación económica familiar limita sus posibilidades de elección, y es en Ecatepec donde encuentran una vivienda que se adecua a los recursos que tienen en ese momento para adquirirla.

Veamos ahora el periodo en el que ocurre la migración a Ecatepec en estos seis casos, así como la edad que tenía cada uno de ellos a su llegada:

MIGRACIÓN A ECATEPEC

AÑO	PROFESOR	Edad que tenía:
1967	Norma	10 años
1968	Matilde	7 años
1970	Arturo	6 años
1971	Sandra	12 años
1972	Laura	15 años
1975	Ricardo	14 años

Estos datos nos permiten ubicar el contexto histórico en el que ocurren estas migraciones, entre los años de 1967 a 1975, que coincide con la época de mayor crecimiento demográfico por migración en el municipio de Ecatepec, ya que entre 1960 y 1970 llega a una tasa del 18.88%, lo que representa uno de los índices de crecimiento migratorio más alto en el país durante el siglo XX¹. Así pues, estas familias llegan en los momentos cúspides de la ola migratoria, lo que más adelante nos permitirá entender la forma en que subjetivamente perciben el espacio físico y cultural del lugar, que sufre fuertes transformaciones a lo largo de estos últimos cuarenta años, como resultado precisamente de la llegada de grandes cantidades de inmigrantes, lo que tiene un impacto no sólo en la distribución y fisonomía territorial, sino también en las costumbres y formas de vida en el lugar.

Es importante destacar el tipo de migrantes que estamos estudiando a través de este patrón migratorio: se trata de familias completas que llegan a establecerse con la expectativa de mejorar sus condiciones de vida, particularmente en lo referente a la satisfacción de sus necesidades de vivienda, y que cuentan entre sus miembros a niños o jóvenes en edad escolar, y que tarde o temprano acaban incorporándose al sistema escolar local, con lo que crean un tipo específico de arraigo en el lugar al establecer relaciones sociales de diversos tipos con miembros de la comunidad a la que llegan.

¹ Véase el análisis del crecimiento migratorio de Ecatepec en el capítulo titulado "Ecatepec: la irrupción de migrantes en un poblado ancestral" (supra).

También hay que recordar que todas estas familias llegan a fraccionamientos o unidades habitacionales de nueva o reciente creación, que apenas están siendo dotados de la infraestructura y los servicios urbanos indispensables, en terrenos que colindan o que antiguamente eran destinados a actividades agrícolas, o bien que permanecían como baldíos por las condiciones específicas del suelo, de tipo salitroso dada su cercanía con el lecho del antiguo Lago de Texcoco, para entonces ya casi totalmente desecado. Esto es, no se asientan en las zonas más antiguas del municipio, donde se ubican los pueblos ancestrales, sino en terrenos aledaños, que serán los que sirvan para edificar viviendas populares y parques industriales que en muchos casos provienen del D.F., como efecto de las políticas de desconcentración de la ciudad capital y los incentivos que los municipios conurbados ofrecen a los nuevos residentes.

e) El reencuentro con los orígenes territoriales.

El último patrón migratorio que encontramos en el análisis de las trayectorias migratorias que aparecen en los relatos biográficos de los profesores investigados, se refiere al regreso al lugar de nacimiento propio o de sus padres. Este patrón aparece con mucha claridad en el relato de la migración fallida de la profesora Norma, pero también al desdoblamiento de las trayectorias migratorias familiares en los casos de ella misma y de la profesora Sandra, así como los planes aún no cumplidos del profesor Daniel y de la propia Sandra.

El regreso al lugar de nacimiento se presenta ante algunos migrantes como un retorno a los orígenes, donde ese territorio aparece cargado de un valor simbólico, independientemente de los lazos reales o imaginados que se mantengan con él. Veamos el caso de la migración fallida de Norma, en la que una situación familiar especialmente dolorosa, la muerte del padre, aunada a la enfermedad de la madre, desencadena las condiciones emocionales favorables para reunir al núcleo familiar en el lugar donde nacieron los padres, al que han investido de un simbolismo particular porque es ahí donde

se lleva a cabo el momento fundacional de la familia, ya que ahí vivieron, se conocieron y se casaron los padres, y más aún, es el lugar donde reposan los restos de sus ancestros.

Así, ante estas circunstancias particularmente emotivas, Norma y sus hermanos deciden emigrar como una forma real y simbólica de reunir nuevamente a la familia, precisamente en el lugar de los orígenes familiares. Sin embargo, pronto se dan cuenta de que no basta con haber nacido en un lugar para sentirse parte de su comunidad y ser aceptados como parte de ella, en el caso de los hermanos que ahí nacieron, y menos aún con ser hijos de nativos de ese lugar, y por tanto haber recibido como parte de su herencia cultural, el cariño y añoranza por ese mítico terruño. Y así, este simbólico regreso a los orígenes territoriales familiares termina cuando no logran integrarse a una comunidad y un paisaje que les es extraño, y después de haber fracasado sus intentos por reconstruir ahí sus vidas.

Sin embargo este patrón migratorio es exitoso en el caso de uno de los hermanos de Norma, que logra instalarse en el lugar de nacimiento de sus padres a pesar de que él nació en el D.F., y en la familia de Sandra, donde tres de sus hermanos regresan a vivir con las familias que formaron al lugar donde nacieron, y donde decidieron criar a sus hijos, ahora que ya cuenta con mejores opciones educativas para realizar estudios superiores con un buen nivel académico.

Por último, señalamos que este patrón migratorio se presenta como un proyecto de vida en los relatos de dos de los profesores, ya que tanto Daniel como Sandra señalaron que tienen la ilusión de regresar a los respectivos lugares donde nacieron una vez que concluyan su etapa laboral, esto es, esperan que llegue el momento en que puedan jubilarse para emprender el retorno al terruño, que de esta manera se mantiene simbólicamente como el lugar de origen, con el que conservan profundos lazos afectivos y mantienen una comunicación y relación constante con los familiares que viven allá, lo que hace factible en estos casos su probable regreso.

f) La migración continuada: trayectorias de los hermanos.

Otro aspecto que aparece en las trayectorias migratorias familiares analizadas, son las diferentes migraciones que llevan a cabo algunos de los hermanos de los profesores, las cuales responden a situaciones y patrones migratorios diversos, por lo que en este punto solamente nos limitamos a señalarlas como parte de historias familiares que están en constante proceso de reescritura.

En el caso de Norma es donde se aprecia con mayor claridad la diáspora familiar, ya que entre 12 hermanos que forman la familia, encontramos 8 diferentes lugares de residencia, distribuidos de la siguiente forma: 4 hermanas continúan viviendo en Ecatepec, donde se conserva la casa de los padres como un núcleo que pervive, y donde habitan tres hermanas que permanecen solteras, y cerca de ellas una hermana más con su familia; 2 hermanos viven en el D.F.; 1 en Veracruz; 1 en Coatzacoalcos; 1 en Los Ángeles, EU.; 1 en Mérida (lugar natal de los padres); 1 en Tequisquiatic; 1 en Cancún.

En la familia de Ricardo encontramos también cierta dispersión: la madre y 2 de sus hijos, incluido Ricardo, viven en Ecatepec; 1 hermana en Cancún y 1 hermana en Estados Unidos.

5.1.2 TRAYECTORIA TERRITORIAL Y TRAYECTORIA SOCIAL

La migración, como hemos visto, puede tener diversos sentidos e involucrar diversos factores, aunque generalmente podemos encontrar alguna circunstancia o conjunto de circunstancias que la desencadena, y alrededor de las cuales se elabora una narrativa que trata de explicar de manera razonable sus causas o sentidos. En estas explicaciones que se dan y narran los actores sobre su trayectoria migratoria familiar y personal, encontramos explícitamente en seis de los siete casos una constante, independientemente del tipo de patrón migratorio dominante: la búsqueda de una movilidad social ascendente para la familia, ya sea que se presentara como un imperativo para la sobrevivencia, o como una

ruta que consideraba una mejor preparación escolar, o la posibilidad de iniciar un patrimonio familiar a través de la adquisición de una vivienda propia².

Veamos ahora los efectos que tuvieron estas migraciones familiares en las posiciones sociales alcanzadas por los profesores entrevistados con relación a sus familias de origen, considerando particularmente a sus padres, abuelos y hermanos. Con esto se pretende ubicar a cada profesor en la trayectoria económica, académica, laboral y profesional de su familia, lo que nos permitirá más adelante situar al narrador así como la posición desde la que construye una relación simbólica con el territorio.

El punto central que encontramos en todos los casos es el uso exitoso de la educación escolar como una estrategia de ascenso o mantenimiento social dentro del grupo familiar, dada por su condición laboral como profesores dentro del sistema educativo mexicano, lo que se ha traducido en:

- Un nivel de escolaridad más alto que el de sus padres y abuelos, que simbólicamente los ubica en otra posición social. Los casos más notorios en este punto son los de Arturo, Daniel, Matilde, Norma y Ricardo, con antecedentes de padres y/o abuelos que no alcanzaron el nivel de educación primaria terminada, lo que les dificultó satisfacer las necesidades familiares básicas ante circunstancias económicas y laborales adversas.
- Una profesión debidamente acreditada, que les brinda una patente para ejercer legal y legítimamente su trabajo, que marca una diferencia sustantiva con sus antecesores, que en muchos casos tuvieron que realizar una diversidad de ocupaciones para sobrevivir: algunos aprendieron un oficio y otros heredaron su ocupación, logrando diversos niveles de éxito en ellos.
- Un empleo seguro ("plaza de base") que garantiza una fuente de ingresos que los aleja de las vicisitudes de la economía y el mercado de trabajo, además de que este empleo les ofrece un sistema de "reconocimientos" y "recompensas" (carrera magisterial) que

² El caso de Daniel es el único en el que no se presenta, al menos explícitamente, la búsqueda de una movilidad ascendente como factor determinante que motiva la migración, ya que ahí encontramos otros elementos que la originan, fundamentalmente los conflictos familiares, la búsqueda de independencia y el espíritu de aventura del profesor.

marca específicamente el recorrido para incrementar sus ingresos a través de cursos, grados académicos, etc., y deja a la decisión de cada uno seguir o no la ruta burocráticamente trazada.

Una vez consideradas estas generalidades, veamos la posición en que se ubica cada uno de los siete profesores dentro del círculo de su familia de origen, así como los cambios operados con relación a ella. Para efectos de sistematización y análisis de las trayectorias escolares y ocupacionales personales y familiares de los profesores, elaboramos tres tipos básicos atendiendo a los sentidos recurrentes y diferenciables, pero sin descuidar que hay diferencias particulares aun entre aquellos que siguen un modelo similar. Es muy importante recordar que estos análisis están basados en las **percepciones** que cada uno de ellos tiene de estas trayectorias y posiciones, desde las cuales elaboran sus relatos, y que por supuesto podrían ser debatidas desde otros puntos de vista, pero aquí se han respetado las elaboraciones simbólicas que cada uno manifiesta.

a) La percepción de una elevación sustantiva de la posición social desde los referentes escolares y ocupacionales: los casos de Arturo, Matilde, Norma y Ricardo.

Un caso que resulta paradigmático en esta percepción de la elevación de la posición social, en la que la migración se presenta como un factor clave, lo encontramos en el relato de **Arturo**, que aquí recordamos. En cuanto a su **escolaridad**, la trayectoria académica de Arturo (Normal básica, Licenciatura en Pedagogía y Maestría en Ciencias de la Educación) rebasa sobradamente a la de sus padres y abuelos, que no llegaron a completar su instrucción primaria; e inclusive a la de sus hermanos, al ubicarse con una historia escolar más elevada que cualquiera de ellos.

En lo referente a su **ocupación y situación laboral** (profesor de grupo de educación primaria, con una plaza de base y carrera magisterial) encontramos que Arturo desempeña una actividad que requiere de cierto nivel de preparación académica, a diferencia de lo realizado por sus progenitores, lo que lo ubica en una posición ocupacional mejor valorada socialmente que ellos. Sin embargo, habría que considerar

que dado su historial académico podría ocupar puestos más elevados dentro del sistema educativo mexiquense, ya que muchos profesores con menor escolaridad ocupan plazas de igual o mayor categoría que la de él, aunque desde luego no necesariamente es así, ya que para obtener esos puestos se requiere desarrollar otro tipo actividades que van más allá de un buen desempeño como profesor de grupo, e incluyen gestiones y relaciones dentro de la burocracia sindical y escolar. Esto permite vislumbrar en su caso un potencial profesional a futuro aún no explotado.

En situaciones similares (si bien no iguales) encontramos los casos de **Matilde**, **Norma** y **Ricardo**, quienes también han rebasado sobradamente los niveles educativos de sus respectivos padres y abuelos, obteniendo a partir de sus logros académicos empleos mejor valorados socialmente, estabilidad laboral y posibilidades de mejorar sus ingresos a corto y mediano plazo mediante la obtención de otros puestos de trabajo y compensaciones económicas burocráticamente establecidas. Para ellos, pues, la migración de padres y/o abuelos sí se ha traducido claramente en una movilidad social ascendente.

b) Cambio como diferencia que no implica movilidad social ascendente o descendente: el caso de Daniel.

La **escolaridad** alcanzada por **Daniel** (Normal Básica) rebasa la de sus padres, abuelos y algunos de sus hermanos, mientras que es superada por dos de sus hermanos que cuentan con Licenciatura. Aquí hay que recordar que él no realizó sus estudios en Ecatepec, sino que llegó ahí porque solicitó su plaza de profesor en ese lugar, y no ha continuado con estudios formales relacionados con su profesión.

Su **ocupación** es muy diferente a la de sus progenitores, que se han dedicado por varias generaciones a las labores del campo, como pequeños propietarios agrícolas, lo que suele considerarse como un ascenso social, aunque hay que recordar que él sigue considerándose a sí mismo, orgullosamente, como un campesino. Este punto nos marca una pista fundamental en los significados que le otorga a su ocupación, ya que él se

percibe como heredero de una actividad muy digna y gratificante: trabajar la tierra, que lo abriga y le brinda sus frutos generosamente, compensando así y sobradamente el esfuerzo que hacen los labriegos. Sin embargo, dada su propia constitución física, los fuertes problemas familiares, su espíritu aventurero y sobre todo, la dureza del trabajo en el campo, rechazó esa ocupación heredada de sus ancestros para dedicarse a ser profesor, no sin cierta culpa y nostalgia, por lo que constantemente reivindica, por lo menos en el discurso, su pertenencia a una familia campesina.

En relación con su **situación laboral**, es importante señalar que él goza de una seguridad y estabilidad en el empleo que no han tenido sus familiares dedicados a labores agropecuarias, lo que lo ubica en otra posición con relación a ellos. También encontramos que laboralmente, si bien no ha llegado a ocupar puestos altos dentro de la burocracia educativa, sí tiene una posición más elevada que muchos de sus compañeros (doble plaza de base: como profesor de grupo en el turno matutino y como subdirector escolar en el vespertino, con carrera magisterial), sobre todo si consideramos que su historial académico reúne los requisitos mínimos para ocupar este tipo de puestos, ya que no cuenta con el nivel de licenciatura y consecuentemente menos aún de postgrado (véase la diferencia con Arturo).

Sin embargo, si nos ceñimos a su relato, él percibe que es la tierra, o más específicamente, la posesión de la tierra, ya que su padre es pequeño propietario agrícola, la que les ha brindado la posibilidad de mejorar su situación económica. En su relato, la tierra es la que les ha "dado todo": su manutención, sus estudios profesionales, la posibilidad de hacer otros negocios familiares (actualmente son propietarios de camiones de pasajeros), por lo que, en su percepción, no es la migración lo que permitió una mejoría económica personal o familiar, sino que su referente sigue siendo la propiedad y producción agrícola.

c) El mantenimiento de la posición social familiar a partir de las trayectorias escolares y laborales: los casos de Laura y Sandra

La **escolaridad** de **Laura**, titulada como profesora en el sistema de Normal Básica y sin haber obtenido el grado de licenciatura (no terminó esos estudios), puede considerarse con un nivel equivalente al de su madre, quien fue enfermera especializada con estudios truncos en la carrera de medicina. En cuanto a su **ocupación y situación laboral**, también encontramos similitudes con su madre y abuelos maternos, quienes ejercieron labores con cierto grado de especialización (los abuelos fueron linotipista y encuadernadora en una empresa editorial, en la que eran cooperativistas), y gozaron de empleos estables hasta su jubilación o muerte. Con estos datos, no encontramos indicios de una movilidad social significativa con relación a su familia de origen derivada de su trayectoria escolar, ocupación y situación escolar.

En el caso de **Sandra** encontramos que proviene de una familia en la que muchos de sus miembros han estudiado la carrera de profesores: sus padres, abuelas, abuelo, tías y algunos de sus hermanos mayores; y todos ellos la estudiaron en su ciudad natal, a diferencia de ella que lo hizo en el corto periodo en el que la familia vivió en Ecatepec. Esto la ubica como heredera simbólica de esta profesión, aunque en su familia no todos los que la estudiaron la ejercieron, sino que algunos de ellos buscaron otras ocupaciones que satisficieran sus aspiraciones o necesidades personales y familiares: su madre y abuelas se dedicaron a las labores de su hogar; su padre se empleó en actividades administrativas; algunos de sus hermanos estudiaron y ejercieron otra profesión posteriormente, lo que les permitió mantener cierta posición social.

Probablemente el caso más sobresaliente en su familia es el de su abuelo materno, quien sí se dedicó a las labores magisteriales, donde alcanzó altas posiciones burocráticas que complementó con otras actividades afines como el periodismo o la investigación antropológica, logrando reconocimiento regional en la ciudad donde ella nació, y al que ella misma considera como "un intelectual de su época". Así pues, si revisamos la trayectoria laboral de Sandra en el marco de su familia de origen, encontramos que profesionalmente ha mantenido una posición social heredada, aun considerando que entre el grupo de profesores ella es quien tiene una situación laboral y salarial más elevada:

doble plaza de directora escolar con carrera magisterial. Y en este mismo marco, podríamos esperar a futuro una posición laboral ascendente.

5.2 FORMACIÓN Y SENTIDOS DEL ARRAIGO TERRITORIAL EN MIGRANTES

En los puntos anteriores hemos analizado las historias migratorias personales y familiares de un grupo de siete profesores, atendiendo particularmente a los diferentes patrones migratorios encontrados en sus relatos y las formas en que la migración ha influido o no en sus trayectorias escolares y ocupacionales personales y familiares. Dicho en otras palabras, hemos visto por qué salen de sus lugares de origen y cuáles son las expectativas que elaboran sobre el lugar de llegada, así como los cambios que han tenido las trayectorias escolares y ocupacionales de los profesores y sus familias considerando las trayectorias migratorias y las expectativas construidas alrededor de éstas. Ahora vamos a centrarnos en las situaciones que propician la permanencia en el territorio de llegada, esto es, los sentidos a través de los cuales se construyen lazos simbólicos con él, constituyéndose así tipos particulares de arraigo.

El concepto de "arraigo" se entiende dentro de esta investigación como el proceso y efecto a través del cual se establece una relación particular con el territorio, en la que metafóricamente se "echan raíces" en él por diversas situaciones, creando lazos que mantienen algún tipo de "atadura" con el lugar. También me interesa específicamente diferenciar este concepto de "arraigo" del concepto de "identidad socioterritorial" sobre el que abundaremos más adelante, ya que, si bien el primero puede llevar al segundo, no necesariamente ocurre así, y por el contrario, uno puede obstaculizar el desarrollo del otro.

La formación de arraigos puede tener una diversidad de motivaciones, pero básicamente podemos distinguir tres:

- Por elección y decisión personal.

- Por circunstancias de la vida que se aceptan con más o menos entusiasmo o resignación, las que no se ha querido o no se ha podido modificar desde una decisión personal.
- Contra la propia elección y decisión personal, pero obligado por diversas situaciones externas.

En los relatos biográficos de los profesores investigados, vistos siempre desde su posición de migrantes, encontramos siete tipos de lazos que se combinan en formas peculiares para producir diferentes sentidos en los arraigos que han establecido tomando como punto de referencia sus vínculos con el territorio de Ecatepec: lazos **familiares, económicos, profesionales, culturales, territoriales, históricos** y **políticos**. A continuación nos detendremos a profundizar sobre cada uno de ellos.

a) El lazo familiar

La familia constituye un referente fundamental en la construcción de arraigos territoriales, aunque en algunos tipos de patrones migratorios puede no tener un carácter decisivo, o funcionar precisamente como factor de desarraigo. De cualquier forma, este lazo aparece en todos los casos como un elemento importante que, de una manera u otra, siempre está presente.

Aquí es necesario abrir la mirada sobre la concepción de la "familia". De entrada hay que distinguir entre la "familia de origen", ya sea biológica o simbólica, y la "familia" que al paso del tiempo se forma de manera independiente a la originaria, que puede estar constituida de la manera tradicional (madre, padre, hijos) o bien de alguna otra forma no tan convencional, pero que suele ser frecuente. Cada uno de estos dos tipos básicos de "familia" puede tener pesos diferenciados en el transcurso de la vida, según la edad, circunstancias, aspiraciones, y otros factores personales y sociales. Para ilustrar estos aspectos, nos detendremos en los casos de Daniel y Sandra.

El relato biográfico de Daniel muestra un arraigo muy fuerte con su familia de origen, que continúa viviendo en su pueblo natal. Este vínculo familiar no ha sido destruido a

pesar de los 27 años que lleva viviendo en Ecatepec. Sin embargo, es en este territorio, al que llega en calidad de migrante, donde ha formado una nueva familia, a la que se siente profundamente ligado por cariño, por decisión personal e incluso por la responsabilidad y respeto que siente hacia ella, de tal manera que compiten en él esos dos arraigos familiares, pero resulta vencedor el arraigo con su familia formada, aunque guarda la esperanza de reunirlos en un futuro próximo, y ha trabajado a favor de ello, fomentando en sus hijos y esposa vínculos con su familia de origen, con la intención de regresar todos a radicar en su pueblo. Pero sabe que él solo no lo hará, y sólo si logra convencerlos de acompañarlo en ese añorado retorno, podrá consumarlo.

En este caso observamos también cómo juegan los diferentes tipos de arraigos conformados a lo largo de la vida, ya que en su decisión de quedarse en Ecatepec o de regresar a su pueblo influyen también sus arraigos económicos y profesionales, pero frente a ellos están los vínculos culturales, territoriales e históricos, cada uno con un peso particular, donde privilegia el familiar (familia formada) que también incide en sus intereses económicos.

En una situación parecida encontramos el caso de Sandra, con arraigos de tipo familiar tanto en el territorio natal como en el de llegada, con la esperanza de emprender en el futuro el retorno una vez liberada de sus arraigos económicos y profesionales en Ecatepec.

Otra forma de manifestarse este lazo de tipo familiar, la encontramos en los relatos de Laura y Matilde, para las cuales la familia está en el centro de su arraigo territorial, lo que significa que, básicamente, su arraigo está donde su familia esté, sobreponiéndose este lazo a sus otros arraigos.

En Ricardo también encontramos la importancia del lazo familiar en la constitución de arraigos, y para ello revisemos su migración fallida a los Estados Unidos, donde no logra formar una familia propia, ya sea de tipo convencional (esposa, hijos) o no convencional (amigos cercanos, relaciones íntimas, comunidades fraternales o de apoyo, etc.) por lo

que decide regresar al territorio donde está el núcleo de su familia de origen, su madre, aun cuando había roto con sus arraigos económicos y profesionales en el lugar. Esta decisión de regresar al vínculo familiar la explica con mucha claridad: ahí es donde "hace falta", donde se incluye también el reconocimiento, el cariño y la consideración que encuentra en su familia, y que no pudo hallar en otros territorios.

De esta manera, encontramos que el lazo familiar tiene una importancia central en la construcción simbólica del arraigo, aunque la forma en que se perciba a la "familia" puede tener una diversidad de sentidos.

La formación de arraigos a partir fundamentalmente de un componente familiar ha sido considerado por diversos estudiosos como un rasgo característico de las sociedades tradicionales o premodernas, donde la familia ocupa una posición central en la vida de los individuos, en oposición al desarrollo de actitudes y formas de vida más individualistas e independientes, considerados como característicos de las sociedades más modernas.

Desde esta perspectiva, que nos recuerda por ejemplo las ideas de Parsons, entre otros autores, la presencia de fuertes arraigos familiares nos indicaría una configuración cultural impregnada de elementos tradicionales o premodernos en lo referente a la relación con el territorio, que tiene una expresión extrema en el caso del profesor Daniel, que manifiesta posturas inscritas en construcciones culturales tradicionales - agrarias, donde tierra y familia se funden como símbolo de sustento, protección y abrigo.

En este grupo de profesores encontramos, en todos ellos, una importancia central del arraigo familiar, expresado en diferentes formas a través de las trayectorias migratorias personales y familiares. La familia se constituye de esta forma en un referente fundamental en la formación de arraigos y desarraigos, lo que puede resumirse en la siguiente sentencia: *mi casa está donde mi familia esté.*

b) El lazo económico

Este es un tipo de arraigo que también se constituye como central en los profesores investigados, dadas las características particulares de este grupo de profesionistas y el tipo de empleo que tienen: todos ellos son profesores del sistema educativo estatal mexiquense, con una o más "plazas de base", lo que les permite contar con un salario, al que pueden percibir como suficiente o insuficiente, pero finalmente "seguro", esto es, mientras cumplan razonablemente con sus obligaciones básicas, no corren el riesgo de perder el empleo ni el sueldo, además de que pueden gozar de ciertos beneficios y prestaciones laborales, entre los cuales aparece de manera destacada la jubilación, a la que han aludido varios de ellos, probablemente porque dada su edad y antigüedad en el servicio (todos tienen más 14 años de servicio), la perciben como cercana.

Este lazo ha tenido una importancia central en la decisión de regresar a Ecatepec de Arturo y Norma, después de sus respectivas migraciones fallidas, y de continuar laborando ahí para Sandra, Daniel y Matilde, que se plantean la posibilidad de una futura migración, una vez alcanzada la jubilación.

A diferencia del arraigo familiar, que se le asocia teóricamente con sociedades tradicionales, el arraigo económico se considera más ligado a las sociedades modernas, con una tendencia a la movilidad territorial en busca de mejoras económicas, en detrimento de la formación de arraigos fuertes y perdurables.

c) El lazo profesional

Este lazo está íntimamente relacionado con el económico en varios de los casos, de tal manera que resulta difícil separar uno del otro, ya que el ejercicio profesional va unido a las "plazas de base", el salario seguro y las prestaciones laborales que ya mencionamos. Lo que cabe agregar para rescatar la especificidad de este lazo y su contribución en la construcción de arraigos territoriales es un tipo de ejercicio profesional que les resulta gratificante ya que se sienten conocidos y reconocidos por las comunidades donde se ubican las escuelas donde laboran, gracias a que, al cabo de los años, han logrado una trayectoria profesional que se ha traducido en satisfacciones personales y cierta

tranquilidad que les da el conocimiento del campo específico en el que se ubican, con todas las particularidades que éste tiene, y que para ellos se han vuelto familiares.

Cabe también aclarar que no en todos los profesores investigados encontramos evidencias de la existencia de lazos profesionales desarrollados específicamente en este lugar: en los relatos de Norma, Sandra, Daniel y Ricardo encontramos esta dimensión particular de su arraigo, que no observamos claramente en los otros tres profesores.

Junto con el arraigo económico, al que frecuentemente está asociado, es un tipo de arraigo que ha sido considerado característico de sociedades modernas o "avanzadas", con la tendencia a formar lazos más volátiles con el territorio, que pueden resumirse como: *mi casa está donde mi trabajo esté*.

d) El lazo cultural

El lazo cultural lo entiendo aquí como ese vínculo que establece el individuo con los estilos de vida, las costumbres, las tradiciones, los ritos, etc. predominantes en la comunidad socioterritorial donde habita, esto es, la relación que hay entre los significados que él otorga a sí mismo y a su entorno, y los que manifiestan los otros actores con quienes, en diferentes circunstancias de la vida, interactúa. Aquí se incluyen tanto formas culturales dominantes como subordinadas, las explícitas o visibles y las implícitas u ocultas, e inclusive aquellas legítimas e ilegítimas.

Como podemos observar, este "lazo cultural" es, por su misma naturaleza, muy amplio y complejo, por lo que aclaro de antemano que no se pretende aquí abarcarlo ni agotarlo en su totalidad, y solamente abordaré los aspectos que aparecen con más o menos claridad en los relatos biográficos. Baste pues recordar que el objetivo de este análisis es descubrir la forma en que se crean lazos culturales que se convierten en formas particulares de arraigo o desarraigo, y probablemente también en identidades socioterritoriales, ya que considero que este tipo de lazo puede llevar a ellas.

Aquí parto nuevamente de la condición de migrantes del grupo de profesores investigado, ya que muchas de las formas culturales son heredadas del grupo familiar en el que cada uno se inserta, y por tanto pueden o no coincidir con las que se manifiestan en el nuevo espacio, al que llegan. Para abrir este punto, iniciemos con el caso de Daniel.

Daniel nació en un pequeño poblado agrícola, donde vivió hasta los 18 años. En su lugar natal prevalece una cultura tradicional, donde las costumbres conservan ese elemento rural que las liga a la tierra y los ciclos agrícolas. Al ser un pueblo, sus habitantes suelen entablar relaciones cercanas y cotidianas con sus vecinos: la gente se conoce entre sí, por lo que es difícil el anonimato y pasar desapercibido por los demás. Esto da características particulares al tipo de vínculos que se establecen, del que surge un sentido de comunidad que es abonado y refrendado a través de tradiciones y ritos que perduran a través del tiempo, como en las fiestas religiosas o cívicas. Con este antecedente cultural fuertemente arraigado en él, a su llegada a Ecatepec no encuentra expresiones culturales, en sus diversos aspectos, capaces de sustituir su arraigo anterior. En este caso, y como resultado de su lazo cultural previo, después de 27 años no logra construir un arraigo cultural en el territorio donde habita, que si bien a su llegada conservaba aún un toque pueblerino, al cabo de los años se ha transformado en una zona totalmente urbana.

En el caso de Ricardo ocurre lo contrario: proviene de un medio rural, pero le seduce la gran ciudad, lo que le permite desarraigarse de su lugar natal. Posteriormente en Ecatepec encuentra un punto intermedio (ni rural, ni totalmente urbano) donde logra construir un arraigo particular cuando se apropia de un entramado cultural que maneja cómodamente, aun cuando tiene desacuerdos, que en cierta etapa de su vida lo orillan a emprender una migración a los Estados Unidos, en busca de una "cultura más avanzada", o sea, dentro de su propio imaginario, más urbana y "moderna". Pero no logra construir allá lazos suficientemente fuertes, por lo que regresa y reconstruye su vida donde puede recuperar su arraigo familiar, y junto a él, la cultura no solamente propia del lugar, sino en un nivel más amplio, ya que la ve como cultura nacional, lo que es reforzado por habitar en una zona de migrantes, donde se reúnen diferentes perspectivas, que alguna vez fueron

locales, pero con el paso del tiempo y la irrupción de nuevos pobladores se han vuelto más libres, fluidas y cosmopolitas.

En el caso de Arturo encontramos un arraigo de tipo cultural que se ubica en el Distrito Federal, por tener niveles de urbanización más elevados que Ecatepec, y a través de estos, la proliferación de una diversidad de estilos de vida acordes con sus preferencias y expectativas, dentro de un contexto cultural abierto y amplio donde percibe que se ubican sus más entrañables vínculos culturales, y no sólo en razón de su propio nacimiento en ese lugar, sino por una convicción íntima particular.

Un aspecto que es interesante rescatar es la forma en que viven los migrantes las manifestaciones culturales tradicionales del lugar al que llegan, en este caso Ecatepec, donde aún perviven algunas costumbres ancestrales que recuerdan su origen semi rural y prehispánico, particularmente la forma de celebrar ciertos ritos y festividades: ante la imposibilidad de una apropiación entrañable de sus significados, se viven en el territorio de llegada en calidad de "turistas permanentes" o "invitados", que se interesan y disfrutan asistir a estos eventos, pero siempre en calidad de espectadores, reconociendo con ello la diferencia insalvable con los "nativos", los que han heredado junto con esas prácticas tradicionales, la clave de sus significados profundos, que no pueden ser aprehendidas del todo por los profanos, aun cuando ahora se han convertido en residentes. Este carácter de exterioridad cultural dota a estas tradiciones de un encanto particular a los ojos de los migrantes, que pueden descubrir en ellas una suerte de prácticas ajenas pero cercanas, con las que pueden o no convivir según sea su elección, a sabiendas de que no están sujetos a ellas, porque no se trata solamente de descifrar sus códigos, pues estos contienen un componente que no necesariamente se basa en el conocimiento, sino en el sentimiento, las creencias y la propia convicción.

Esto les recuerda continuamente su carácter de migrantes, aunque en la medida en que crecen en cantidad, y la mayoría de la población comparte esta condición, se van creando nuevos códigos culturales que les permiten construir arraigos, y probablemente identidades. En estos nuevos códigos se enfatiza la diversidad, en detrimento de las

tradiciones autóctonas y a favor de una cultura más urbanizada e individualista, donde puedan caber, dentro de una amplia gama de posibilidades, los nuevos pobladores.

e) El lazo territorial

Este es el vínculo que se establece directamente con el espacio territorial y todo lo que hay en él: construcciones, paisajes, monumentos, calles, vegetación, etc. Este lazo puede adoptar una diversidad de sentidos, ya que de manera particular un territorio puede percibirse de múltiples maneras, creándose significados subjetivos íntimamente relacionados con las vivencias personales, enmarcadas en las percepciones que de ese territorio tienen otros, por lo que las construcciones simbólicas personales siempre tienen un fuerte componente intersubjetivo.

El lazo territorial puede traducirse en un sentido de aceptación, agrado y hasta afecto por el territorio (topofilia), pero también como un sentimiento de rechazo o desagrado por él, elementos que inciden en la conformación identitaria socioterritorial, aunque, como en todos los casos, no necesariamente determinan el arraigo, puesto que éste puede estar condicionado por otro tipo de lazos que adquieran un mayor peso en las decisiones del actor. El territorio también puede ser percibido a través de ciertos símbolos territoriales o geosímbolos, que sirven como íconos de reconocimiento e identificación.

Este lazo reviste una importancia particular en esta investigación, por lo que se dedicará más adelante un espacio específico para profundizar sobre las diversas formas de percepción subjetiva del territorio encontradas.

f) El lazo histórico

Es el lazo que se establece a través de la permanencia en un lugar, donde cobra importancia tanto el pasado vivido ahí, como los antecedentes históricos del lugar al ser asumidos como propios. En la construcción de este lazo la cantidad de tiempo puede o no ser significativa, puesto que siempre está determinada por el peso subjetivo que cada actor le concede: alguien puede pasar la mayor parte de su vida viviendo en un territorio,

y no por ello establecer este tipo de arraigo, como se observa en algunos de los casos estudiados.

Veamos por ejemplo el caso de Daniel, quien ha vivido la mayor parte de su vida en Ecatepec, y no por ello ha construido un arraigo territorial ahí, ya que simbólicamente sigue dando mayor peso a la historia vivida en su pueblo natal, aunque ahí pasó mucho menos tiempo. En sentido inverso está el caso de Laura.

Al igual que el lazo territorial, el lazo histórico reviste una importancia particular en la conformación de la identidad socioterritorial, por lo que también le dedicaremos más adelante mayor atención.

g) El lazo político

Este lazo se establece a partir de la apropiación de emblemas y símbolos políticos territoriales, que llegan al actor a través de los diferentes espacios y aparatos de inculcación y propaganda de símbolos identitarios. En esta investigación centramos particularmente la atención en las instituciones escolares, aunque no son las únicas que realizan esta labor, ya que también participan de estas tareas diversos órganos del poder político en sus diferentes niveles y circunscripciones, pero también organizaciones civiles, religiosas y por supuesto, los diferentes medios de comunicación masiva.

El papel de estos símbolos y emblemas políticos territoriales (escudos, himnos, banderas, etc.) no aparecen en la investigación con una importancia decisiva en la conformación de arraigos, pero sí pueden ser coadyuvantes con otros lazos en la formación identitaria.

5.3 LA APROPIACIÓN SIMBÓLICA DEL TERRITORIO

Hemos hablado ya de las diferentes trayectorias migratorias y cómo éstas propician y se conjugan con las situaciones personales en la formación de arraigos territoriales que revisten diversos sentidos. Ahora nos ocupamos de las formas en que es percibido el territorio donde se habita o labora, y cómo se construyen a partir de estas percepciones

imágenes simbólicas sobre él. Veamos pues los diferentes imaginarios contruidos sobre Ecatepec, la ciudad que ha acogido a este grupo de migrantes, y las formas que en estos se conjugan las experiencias vividas tanto ahí como en sus lugares natales.

La imagen de la ciudad está formada de recuerdos, así como los recuerdos se entresacan de los olvidos. Recuerdo y olvido, igualdad y diferencia, ser y no ser, dentro y fuera: estos son ingredientes básicos en la conformación identitaria.

La ciudad en la memoria selecciona, desecha, compone, inventa, significa, impresiona. Al oír descripciones y relatos, el que escucha recompone también. En la mente habita una ciudad imaginada, construida a partir de todos esos materiales: los recuerdos, los olvidos, los significados, las emociones, las invenciones, las experiencias, las prácticas cotidianas, los relatos escuchados. Pero también en la ciudad está grabada su propia memoria, tallada al paso del tiempo, y que ha dejado huellas que no todos saben ni quieren leer. Esta es la otra memoria que está en juego en los relatos, a la que sólo algunos se asoman, y para los que lo hacen puede ser todo un mundo por explorar, un libro abierto al conocimiento y la imaginación. Leer esta memoria permite no sólo acercarse a ella: también de algún modo es una forma de apropiarse del territorio, que en el futuro guardará también la propia huella que le hemos imprimido a nuestro paso.

Así pues, la ciudad imaginada se acerca y se aleja de su referente material, y conforme pasa el tiempo se reconstruye y reinventa. Y aunque pareciera que sólo existe un territorio, cada uno tiene su propia imagen en la cabeza, compuesta a partir de un sinfín de elementos. Aquí pongo la atención en algunos de ellos, los que encuentro en los relatos y que a mí misma me parecen más significativos dentro de su propia lógica, y que pueden mostrar los materiales desde los que se han construido, sedimentado, desbaratado y reconstruido³.

³ La reconstrucción de los relatos buscando los imaginarios de la ciudad de Ecatepec se inspira en diferentes textos y autores tales como Calvino, De Certeau, Bourdieu, Barthes, Margulis, etc., que se consignan en la bibliografía general de la investigación. Incluyo aquí una cita de Barthes que me parece especialmente sugerente: "La ciudad es un discurso, y este discurso es verdaderamente un lenguaje: la ciudad habla a sus habitantes, nosotros hablamos a nuestra ciudad, la ciudad en la que nos encontramos, sólo con habitarla, recorrerla, mirarla. Sin embargo, el problema consiste en hacer surgir del estadio

Insisto nuevamente en la posición de migrantes desde la cual elaboran este grupo de profesores sus relatos. A partir de ésta se trata de revisar como coincide o conviven diferentes puntos de vista, reunidos casi azarosamente en un lugar que comparten y del que se apropian en diferentes maneras, ya que los significados que otorgan a la ciudad pueden ser disímbolos, pero están obligados a compartirla, aun cuando en algunos casos prefieran mantenerse en una especie de estancos que preservan su individualidad de costumbres y percepciones del espacio.

Un elemento fundamental que aporta su condición de migrantes en Ecatepec, está constituido por la llegada a un lugar sobre el cual se erige una construcción simbólica histórica, dadas las huellas que las raíces ancestrales del poblado original han dejado plasmadas en su fisonomía, paisaje y expresiones culturales tradicionales. Esto establece una diferencia básica entre dos tipos de habitantes del lugar:

- Los nativos, poseedores de ciertas claves simbólicas que no pueden ser desentrañadas completamente por los migrantes, porque involucran costumbres y tradiciones que se han sedimentado a través de las generaciones, y que sólo pueden ser aprehendidas como formas culturales objetivadas en monumentos, construcciones, plazas, fiestas, ritos y celebraciones.
- Los migrantes, que construyen alguna forma de apropiación simbólica del espacio, pero desde una posición que frecuentemente los ubica como "turistas permanentes", que se acercan con mayor o menor interés a una cultura que perciben como ajena, pero que puede ser de alguna manera también la propia, particularmente cuando provienen de un desarraigo previo que sólo en algunos casos les permite mantener un lazo, real o imaginario, con unos orígenes territoriales que se acerquen más a lo que consideran como propios.

puramente metafórico una expresión como "lenguaje de la ciudad" (...) Tenemos que ser muchos los que intentemos descifrar la ciudad en que nos encontramos, partiendo, si es necesario, de una relación personal. Dominando todas estas lecturas de diversas categorías de lectores (porque tenemos una gama completa de lectores, desde el sedentario hasta el forastero) se elaboraría así el lenguaje de la ciudad." (Barthes, 1993: 260-261, 266)

Ante esta diferencia entre nativos y migrantes, podemos suponer que a través del tiempo o las generaciones los segundos podrían llegar a integrarse plenamente a la comunidad cultural de raíces ancestrales, o más bien, como ilustra el caso de Laura con mucha claridad, sentirse y vivirse como parte de esta comunidad emergente formada por los inmigrantes que habitan los nuevos "fraccionamientos" o "colonias". Por lo pronto, lo importante para la interpretación de estas "lecturas de la ciudad" es no perder de vista estos aspectos para contextualizar la lógica de cada relato.

Como hemos visto, en todos los casos analizados hay una historia migratoria personal o familiar que antecede la estancia en Ecatepec, y ninguno de los profesores nació en este lugar, por lo que, desde su condición de migrantes, han realizado cada uno de ellos una construcción simbólica del territorio a partir de sus experiencias personales y la relación que han establecido con él. Antes de abordar las formas particulares y generales desde las que perciben el espacio en el que habitan o trabajan, iniciamos precisando los años que han pasado en Ecatepec:

PERMANENCIA VIVIENDO EN LA ZONA
(2001)

	EDAD ACTUAL	EDAD A LA QUE LLEGÓ	AÑOS DE PERMANENCIA	OBSERVACIONES
Norma	44 años	10 años	34	- 1 año en Yucatán
Matilde	40 años	7 años	33	
Arturo	36 años	5 años	31	- 1 año en Baja California
Laura	44 años	15 años	29	
Daniel	46 años	18 años	28	
Ricardo	40 años	14 años	26	- 5 años en Estados Unidos
Sandra	42 años	12 años	6	Después de 6 años, regresa a vivir al D.F., aunque su trabajo está en Ecatepec.

Aunque cada uno de ellos ha construido una imagen de Ecatepec muy personal, para fines de análisis e interpretación vamos a agruparlas en tres visiones básicas sobre el territorio, atendiendo a los sentidos y significados que cada relato enfatiza, así como la forma en que han evolucionado las percepciones del territorio a partir de las experiencias vividas en él.

5.3.1 ECATEPEC: LA VISIÓN IDÍLICA DEL PARAÍSO (PERDIDO) DE LA INFANCIA

En este tipo de lectura del territorio ecatepense, plena de riqueza, colorido y añoranza, ubicamos los relatos de Arturo, Matilde y Norma. Los tres nacieron en el Distrito Federal, y llegaron a Ecatepec en un lapso de tres años, entre 1967 y 1970, lo que nos habla de una fisonomía muy similar del lugar en el momento de su llegada. Otro punto en común es que los tres llegaron siendo niños, cuyas edades fluctuaban entre los 5 y los 10 años, lo que nos permite añadir un elemento más a la ubicación de sus relatos, ya que la visión que conservan del lugar está estrechamente ligada con sus vivencias infantiles.

En estos tres relatos encontramos una percepción que ubica a Ecatepec en un contraste obligado con la ciudad, de donde provienen. Así este territorio se presenta ante su ojos como un símbolo de libertad: mientras en las zonas urbanas no podían jugar libremente en las calles, y sus espacios de convivencia se reducían al interior de las viviendas que rentaban, en Ecatepec encuentran un territorio semi habitado, donde los terrenos baldíos y las extensiones que aún se dedicaban a la agricultura se abrían ante sus ojos invitándolos a la exploración y a vivir aventuras en un ambiente silvestre que despierta su imaginación y les permite experimentar juegos y vivencias que en las calles de la gran ciudad eran prácticamente imposibles. Esto se debe a que cuando llegan el lugar no está totalmente urbanizado, como está ahora, ya que viven precisamente el proceso de construcción de nuevas unidades habitacionales en terrenos antes deshabitados, dedicados a la agricultura o como zonas de reserva territorial. Así, el lugar se prestaba para convivir y recolectar pequeños animales: caracoles, grillos, etc., jugar entre los antiguos sembradíos, o

disfrutar del contacto con la naturaleza y el agua que corría por los pequeños arroyos que se formaban en temporada de lluvia.

En la imagen del Ecatepec que vive en sus recuerdos está también el viejo pueblo, con la tranquila convivencia entre los vecinos, y las fiestas y tradiciones que disfrutaron en esa época: los bailes en la plaza central, con su kiosco y la música de los domingos; la fiesta de San Cristóbal, su santo patrono, que incluían comidas especiales y feria con puestos de artesanías y juegos mecánicos; los desfiles en honor de Morelos, el héroe nacional adoptado localmente en razón de que ahí fue fusilado; pero sobre todo, el ambiente provinciano y de seguridad que les permitía vivir tranquilamente y transitar libremente por el lugar sin temor a ser víctimas de malhechores.

El lugar que ellos describen saben bien que ya no existe físicamente, pero se mantiene vivo en su memoria, y estos recuerdos aportan una carga simbólica a la construcción de su arraigo territorial: Ecatepec ha cambiado, algunas de sus características más apreciadas han desaparecido, así como ese sabor provinciano a pueblito cargado de tradiciones. Pero finalmente ellos también se han transformado, y el Ecatepec de sus primeros recuerdos se ha esfumado, junto con su infancia, dejando sólo un recuerdo añorado.

5.3.2 ECATEPEC: EL CONTRASTE CON LOS PROPIOS PARAÍOS NATALES

La imagen de Ecatepec que presentan los relatos de Sandra, Ricardo y Daniel es muy diferente: ellos vienen de sus propios paraísos, por lo que a su llegada no se dejan seducir por el encanto pueblerino o las costumbres y tradiciones locales, que en esa competencia simbólica siempre están en desventaja con sus lugares natales, o por donde han transitado en el trayecto de su vida antes de llegar a Ecatepec. Esto nos permite entender una premisa básica en la construcción simbólica del territorio en los migrantes: siempre se observa el nuevo territorio desde el lugar por el que se llega, las situaciones que los llevan ahí, y con la imagen del espacio anterior como punto de referencia.

En el relato de Daniel se resalta la añoranza por su pueblo natal, que puede resumirse de la siguiente manera: si de pueblos se trata, el suyo, esto es, donde nació, es mucho mejor. Para él su pueblo tiene hermosos paisajes, una tierra muy pródiga, pero sobre todo, costumbres y tradiciones fuertemente arraigadas y asumidas por él como las propias, en un ambiente tranquilo, respetuoso y de convivencia comunitaria muy estrecha, donde hay la posibilidad de que todos se conozcan y se saluden cotidianamente, gracias a la pequeña cantidad de pobladores con la que cuenta. Esto hace que a su llegada a Ecatepec sólo haya apreciado el clima agradable que disfrutó en sus primeros años de estadía en este lugar, que dicho sea de paso, considera que ya cambió, debido a la fuerte urbanización que ha sufrido en el transcurso de los años, y que ha propiciado la degradación del territorio por la contaminación y sobrepoblación que ahora padece. Por ello, mantiene viva la ilusión de un retorno a su lugar natal en un futuro que espera no sea muy lejano.

El relato de Sandra muestra también poco aprecio por Ecatepec. Ella nació en una pequeña ciudad, donde vivió sus primeros años, por la que mantiene un profundo cariño que incluye los paisajes, la fisonomía urbana, la comida, las formas de convivencia. Su llegada al Distrito Federal le permite conocer otras formas de vida y un ambiente altamente urbanizado que llega a conquistarla: los símbolos territoriales, las formas de utilización del espacio, la organización social más impersonal pero ordenada, la amplia oferta cultural y artística, etc. Particularmente hay dos puntos que ella explícitamente destaca: a su llegada, lo que le agradó fue el "hacinamiento" en el que vivía la familia dentro de un departamento, que contrastaba con los espacios abiertos y la casa amplia donde habitaba en su lugar natal; y también se ha formado una idea muy personal sobre el tipo de gente de la gran ciudad, a la que muchos acusan de tener formas deshumanizadas de convivencia, pero que ella ha encontrado "gente buena", con un especial sentido de la solidaridad y respeto por quienes llegan como migrantes.

Estos aspectos han enfatizado su gusto por la gran ciudad, que no encontró en su breve estancia en territorio mexiquense, al que no le une algún tipo de arraigo territorial, pues ahí solamente reconoce un lazo profesional por ser el lugar donde ha desarrollado su vida

como profesora. Así pues, en Ecatepec no encuentra un aprecio personal por el territorio, ya que como señala, lo único que conoce "son las escuelas".

En el caso de Ricardo encontramos en su relato un gran aprecio por su pueblo natal pero solamente como una añoranza por el territorio rural y sus formas de vida asociadas con sus experiencias infantiles: correr semidesnudo y descalzo por la tierra, subirse a los árboles, jugar en libertad en espacios abiertos. Sin embargo, a su llegada al Distrito Federal lo seduce la conformación espacial y las formas de vida completamente urbanas: las calles, los altos edificios, los cines y otras formas de entretenimiento, los semáforos y el tránsito de miles de vehículos, los modales urbanos, e inclusive el tipo de ropa y calzado que desde su llegada empezó a utilizar.

En este contraste entre lo rural/tradicional y el encuentro con lo urbano/moderno es este último en el que se encuentra más cómodo, por lo que la llegada a Ecatepec significa una especie de retroceso en estos dos polos, y ya siendo profesor emprende una experiencia migratoria hacia los Estados Unidos en busca de una cultura urbana que desde su punto de vista sería superior, más refinada y moderna, con formas de uso del espacio y convivencia interpersonal más ordenadas, individualizadas y respetuosas, que representarían un mejoramiento y continuación de ese paso personal de formas de vida rurales a urbanas. Esta experiencia migratoria de Ricardo no fue exitosa, y después de cinco años regresa a Ecatepec, donde trata de apropiarse simbólicamente del territorio a través de conocerlo más cercanamente, y educar a los niños a su cargo en formas de vida más "civilizadas" y modernas, que superen así las arraigadas prácticas desordenadas como tirar basura en la calle, no obedecer las leyes, reglamentos y ordenamientos urbanos, o los modales "adecuados" para comer y convivir armónicamente.

Así, en estos tres casos encontramos un choque en la percepción del territorio desde la óptica de lo rural o provinciano y lo urbano, pero donde cada uno de ellos toma sentidos diferentes: en Daniel, la migración a Ecatepec refuerza su aprecio por el territorio y cultura rural con profundas raíces tradicionales, representados por su pueblo natal, que condiciona su perspectiva del lugar en el que habita al que por tanto no lo une un arraigo

territorial; en Sandra encontramos un equilibrio entre el territorio y formas de vida provincianos de su ciudad natal y la agitada vida urbana de la ciudad de México, ya que ambos lugares gozan en ella de aceptación y aprecio, quedando Ecatepec excluido de cualquier lazo territorial ya que no representa un territorio simbólicamente valioso para ella; y por último, en Ricardo encontramos un aparente debilitamiento del aprecio por el territorio y formas de vida rurales donde pasó su infancia a favor de la ciudad y formas urbanizadas de vida, pero insisto, sólo en apariencia, ya que en sus recorridos actuales por Ecatepec aprecia sus zonas semi rurales, aunque no habita ahí y le molestan las formas desordenadas e "incultas" de vida.

5.3.3 EL TERRITORIO SIGNADO POR LOS ACONTECIMIENTOS DE VIDA

Como se ha dicho, el territorio siempre se mira desde las experiencias personales, y a través de ellas se otorgan significados específicos al entorno: se ama el lugar donde se ha sido feliz, donde se ha disfrutado la estancia en algún sentido, y también las vivencias desagradables influyen en la forma de apreciar el territorio. Probablemente sea en el relato de Laura donde se aprecia con mayor claridad la carga simbólica y emocional que se otorga al territorio, en paralelo con las experiencias vitales, convirtiéndolo así casi en un protagonista de la propia vida.

Laura nació en el Distrito Federal, al igual que su madre y abuelos. Ahí pasó sus primeros años, y es hasta la edad de quince años cuando su familia adquiere una vivienda propia en territorio mexiquense, pero su arraigo sigue en aquel lugar, porque ahí continúan estudiando o trabajando, lo que complica su vida cotidiana porque tienen que invertir tiempo y dinero en los traslados de un lugar a otro.

Su primer rompimiento con su lugar natal llega cuando es despedida de su primer empleo como profesora, después de dos años de laborar en una escuela particular de la zona donde nació, creció y estudió su carrera normalista. Pero su arraigo en el lugar la impulsó a buscar otro empleo en el mismo lugar, donde ya no habita, pero es el que conoce mejor y al que se siente entrañablemente ligada. Después de intentar infructuosamente colocarse

en otra escuela como profesora, simbólicamente concluye que ahí las puertas están cerradas para ella, y decide buscar una oportunidad en otro lugar. Así llega a "tocar puertas" en Ecatepec, armada con su título de profesora, pero donde siente que no conoce ni la conocen. Para su sorpresa, ahí encuentra la oportunidad anhelada, con lo que se siente bien tratada y reconocida profesionalmente, ya que poco tiempo después le ofrecen la dirección de una escuela primaria de nueva creación, lo que contrasta con el despido sufrido en el lugar que consideraba su terruño, trabajando con profesores que la conocieron como estudiante.

Aquí aparece pues su primera ruptura con su lugar natal, y la construcción de nuevos lazos con Ecatepec: en un lugar la corren, en el otro la aceptan; en uno le cierran el paso, pero en el otro lo abren. Ecatepec significa pues la oportunidad de empezar nuevamente, en otro ambiente, con otra gente, en otro territorio; así lo percibe y lo expresa en su relato.

La segunda ruptura llegará tiempo después, en una situación personal y territorial que encierra un paralelismo simbólico muy especial. En el año de 1985 ocurre un terremoto en la ciudad de México que destruye calles, edificios y provoca la muerte de miles de personas, y aunque ya no vivía ahí, presencié horrorizada las desgracias causadas. Su estancia en el lugar obedecía a otra razón de mayor importancia y trascendencia en su vida: su madre estaba hospitalizada, muy enferma, y muere en el hospital donde se encontraba. Así pues, en su percepción del territorio se unen simbólicamente los dos acontecimientos: el territorio se abre, se rompe, destroza lo que contiene, al igual que su vida se derrumba con la enfermedad y muerte de su madre.

Y esta ruptura con el territorio roto se presenta en su relato como definitiva: ese lugar, donde nació y pasó sus primeros años, ya no es más su casa, no es su lugar en el mundo, no le gusta, ha roto definitivamente con él, y puede aducir muchas otras razones para esa ruptura simbólica: hay contaminación, la vida es agitada, es peligroso, etc., pero en resumen, en adelante su vida estará en otro territorio, y se esfuerza por construir lazos simbólicos en él.

En la construcción de nuevos lazos simbólicos territoriales aparece en su vida la maternidad. La llegada de su hijo le da otro sentido a su estancia en Ecatepec: el territorio mexiquense se convierte en símbolo de esperanza, de nacimiento y renacimiento de su propia vida. Por ello un geosímbolo importante para ella son las Torres de Satélite, porque por ahí pasó cuando se dirigía al hospital momentos antes del nacimiento de su hijo.

Así pues, el paralelismo que observamos en este caso entre la propia vida vivida y el escenario donde transcurre, lo convierte en un protagonista simbólico que adquiere sentidos específicos según las experiencias que ahí ocurren. La percepción subjetiva del territorio se realiza a través del filtro de la propia vida.

5.3.4 TRANSFORMACIONES DEL ESPACIO Y EL IMPACTO EN SUS HABITANTES

Ecatepec se ha transformado radicalmente en las últimas décadas. Este es un hecho incuestionable del cual pueden dar cuenta cabal los conteos de población; la cantidad de casas nuevas que se han construido acompañadas de sus escuelas, comercios, calles, avenidas, semáforos; o medirse también por los índices de contaminación, la cantidad de basura que se recolecta diariamente o el agua y electricidad que actualmente se consume.

Estos cambios inician oficialmente a mediados del siglo XX, cuando se asientan ahí diversas empresas que amenazan con convertir el viejo pueblo rodeado de sembradíos, en un polo de desarrollo industrial. Junto con las fábricas empiezan a llegar nuevos pobladores, expulsados del Distrito Federal, que en muchos casos sólo fue un territorio de paso en su ruta migratoria, que huyen de los altos costos de la vida y particularmente de la vivienda, y buscan un lugar accesible donde asentarse con sus familias.

La llegada masiva de migrantes modifica en muchos sentidos el territorio, produciendo una destrucción de los viejos usos y ordenamientos del espacio, como lo enfatizan los

relatos que venimos analizando. Un primer efecto ocurre en el entorno que rodea el viejo pueblo ancestral, otrora rodeado de áreas de cultivo y rebaños de diversas especies animales, para estar ahora prácticamente cercado por la instalación de industrias de diferentes magnitudes, y por los nuevos fraccionamientos y unidades habitacionales, algunos planeados y diseñados para tal efecto, y otros producto de las invasiones irregulares de nuevos pobladores que se instalan especialmente en las faldas de los cerros que formaban parte de la reserva territorial de la Sierra de Guadalupe, pertenecían a los ejidos de los pueblos, o simplemente permanecían como terrenos baldíos.

Estos cambios afectan la fisonomía pueblerina de Ecatepec, que ha respondido a las nuevas necesidades con una renovación paulatina pero constante de las construcciones, mobiliario urbano y vías de acceso. Así, la vieja plaza central del pueblo se moderniza con la intención de hacerla más "funcional", el palacio municipal es remozado y se le agregan nuevas construcciones, se abren nuevas calles y avenidas para dar cabida a la creciente cantidad de vehículos automotores que circulan permanentemente por ahí, la vieja parroquia católica, con su antiguo edificio monacal contiguo, cede su carácter central a la nueva catedral, que ya no está consagrada a San Cristóbal, antiguo santo patrono de la población, porque las actuales autoridades eclesíásticas han declarado que es un santo que ya no existe como tal porque "nunca existió", y se ha "descontinuado" del santoral oficial por razones que muchos de sus devotos no entienden. Y esto es sólo parte de esa modernización que ha operado en el territorio, y consecuentemente, en la comunidad ahí asentada, que sufre cotidianamente el impacto que ésta tiene sobre sus formas de vida.

Pero ¿Cómo perciben estos cambios en el territorio sus habitantes? ¿Es ahora un buen lugar para vivir? Bueno, para algunos como Sandra o Daniel, nunca estuvieron convencidos de que lo fuera, pero veamos qué nos dicen nuestros siete relatos.

En primer lugar, la destrucción del viejo pueblo, con su antigua fisonomía, sus costumbres y tradiciones, ha roto el principal atractivo que veían en Ecatepec quienes lo disfrutaron en su niñez, como Arturo, Norma y Matilde, aunque para esta última la nueva

fisonomía, más moderna, también es motivo de orgullo y satisfacción con los cambios operados, que puede "presumir" a los visitantes, aunque se afectara la "tranquilidad" de la zona, con la que ella misma se identificaba.

En segundo lugar, todos coinciden en que la llegada masiva de migrantes ha provocado graves problemas de contaminación atmosférica y por ruido, y ha destruido el paisaje circundante, dejando una estela de polvo y basura donde antes hubo vegetación y fauna silvestre. También se han agudizado los problemas de tránsito de vehículos, a pesar de las obras viales realizadas, con el consecuente peligro y molestia para los habitantes. La proliferación de la delincuencia también la consideran un efecto nocivo, junto con problemas de drogadicción y falta de oportunidades para los jóvenes, que ha impulsado a algunos a emigrar a otras regiones, particularmente a los Estados Unidos. Otro problema asociado es el hacinamiento en el que viven muchas familias, que dada su condición económica albergan en sus casas a las nuevas familias de sus hijos, lo que impacta negativamente en las formas de convivencia entre vecinos, en las que perciben que "antes eran más cordiales".

Estos problemas provocan la decadencia de viejas tradiciones, como la feria de San Cristóbal, que ha perdido su sabor pueblerino para tomar un sesgo más comercial. Pero también surgen otro tipo de costumbres y formas de convivencia, que retoman elementos de lo viejo, reinventándolos.

Un efecto que se percibe es la creación de nuevas comunidades, con formas de convivencia emergentes, que podríamos denominar la "cultura del fraccionamiento", en la que participan con esfuerzo los inmigrantes que llegan ahí en busca de una vida mejor para sus familias, que propicia nuevas formas de convivencia y organización, al compartir el espacio de manera innovadora, rescatando y amalgamando costumbres y tradiciones provenientes de diversos lugares, lo que le brinda cierto aire cosmopolita, aderezado de un espíritu individualista de independencia y respeto por el otro.

A la par de estas transformaciones, el territorio signado ofrece a sus habitantes viejos y nuevos símbolos territoriales. En los relatos se mencionan, entre otros, los siguientes tres, que me parecen particularmente representativos por el simbolismo que ellos mismos le otorgan:

Cerro de la Cruz:

El viejo pueblo de Ecatepec está situado junto a este cerro, y en épocas prehispánicas estaba consagrado Ehécatl, Dios del Viento para los antiguos nahuas que poblaron el lugar, y del cual toma su nombre el pueblo y municipio. En su cúspide había un adoratorio dedicado a este dios, pero con la conquista y posterior evangelización, fue destruido, y en su lugar pusieron una cruz, de la que proviene su actual nombre. Por ello este lugar tiene un simbolismo muy especial que sólo algunos de los actuales habitantes conocen. Para Arturo y Matilde, que lo han visitado y escuchado con atención sobre su significado, es un símbolo territorial fundamental. Arturo evoca antiguos mitos relacionados con la fundación del poblado, mientras para Matilde encierra significados más profundos, a través de los cuales nombrar el territorio adquiere para ella sentido.

En su relato, Matilde expresa cómo al nombrar el territorio se evocan para ella vivencias propias, recuerdos de infancia, y la forma en que ese nombre adquiere para ella un significado que ya no es solamente el público y compartido, sino también personal. El ahora llamado Cerro de la Cruz se convierte entonces en un símbolo desde donde el dios Ehécatl del viejo mito se aparece y hace presente para quien aprende a escucharlo, a sentirlo. Y el nombre ya no es solamente un signo arbitrario, porque encierra un mundo de significados: las caminatas por ese cerro con su familia, donde descubrió que "cuando va uno más arriba, sopla mucho el viento, muchísimo, muchísimo. Entonces yo decía ¡cómo hay relación entre una cosa y otra: entre el nombre y lo que realmente pasa!". El nombre de Ecatepec se convierte para ella en un símbolo, no sólo para designar el lugar, sino condensa también las experiencias vividas en él.

Pero hay otra dimensión en este Cerro de la Cruz que nos permite diferenciar con mucha claridad las diferentes concepciones y construcciones que nativos y migrantes hacen

alrededor de este símbolo territorial. Contrastemos entonces lo que narran los profesores en sus relatos, con los significados profundos que encierra este lugar, provenientes de costumbres ancestrales

El día tres de mayo se celebra en el Cerro de la Cruz, la fiesta de la Santa Cruz, para la cual los nativos se preparan desde la noche anterior para subir a realizar un rito que data de la época prehispánica, cuando en esas fechas se realizaban también ceremonias prehispánicas asociadas con los ciclos agrícolas, pero entonces consagradas a otros dioses. Con la cristianización, se destruyen los viejos adoratorios consagrados al dios Ehécatl, por la Cruz de Cristo, que sustituye a los antiguos dioses, pero aprovecha el viejo rito al ser reinventado con un nuevo destinatario religioso.

La permanencia de esta fiesta de la Santa Cruz, realizada en algún cerro cercano a las poblaciones, es común a otros pueblos de origen nahua, como lo muestran las investigaciones de Johanna Broda en la zona guerrerense del Río Balsas (Broda, 2001). En Ecatepec se sigue realizando, y como parte del ritual, los nativos conocedores de estas viejas tradiciones, llevan comida preparada especialmente para la celebración, y al término del rito la comparten e intercambian con todos los presentes, como una forma simbólica de preservar añejas costumbres comunitarias, otrora ligadas a los ciclos agrícolas, pero que aún perviven aunque la población ya no se dedique fundamentalmente a actividades agrarias.

Estos significados profundos no son recuperados por los profesores en sus relatos, porque no los han vivido y en muchos casos, ni siquiera los conocen, o si acaso los pueden observar desde la exterioridad del turista, como una costumbre tradicional que les es ajena y por tanto no comparten. Pero en cambio, como hemos visto, ellos elaboran otro tipo de construcciones simbólicas alrededor de este cerro.

Casa de Morelos:

Este es un viejo edificio que data de la época colonial, y que se ha conservado como símbolo territorial porque ahí vivió sus últimos días de vida el héroe de la independencia

José María Morelos, prisionero del ejército realista, que finalmente lo fusiló en esta población. Este hecho histórico marca a Morelos como uno de los símbolos civiles fundamentales del lugar, ya que además de ser parte del nombre oficial del municipio, Ecatepec de Morelos, se dedican a este héroe celebraciones locales especiales para conmemorar su natalicio y fusilamiento.

Catedral de Ecatepec:

Esta es una construcción reciente, de arquitectura modernista, que contrasta con la vieja parroquia de origen colonial. La construcción de este templo, que recuerda en su interior el estilo de la nueva Basílica de Guadalupe por la distribución circular del espacio, se erige como un polémico símbolo territorial: para algunos, es muestra de la transformación modernizante del viejo Ecatepec, y se apropian orgullosamente de él; para otros, representa el poderío político y económico del obispo local, artífice de su construcción y quien ganó así el obispado en el lugar, pero con quien discrepan algunos de sus feligreses por la forma de ejercer su ministerio clerical, más ligado a intereses económicos y políticos que a lo que ellos consideran las verdaderas enseñanzas y principios del catolicismo.

5.4 LA CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD SOCIOTERRITORIAL

El propósito de este apartado es descubrir la forma en que han construido subjetivamente un grupo de migrantes, una identidad socioterritorial con ciertos sentidos a partir de múltiples referentes, considerando a ésta como una dimensión particular de la identidad personal, que el actor tiene que acomodar para dar cierta coherencia a esta última, otorgando para ello pesos variables a cada una de las dimensiones que la conforman en los diferentes momentos y circunstancias de su trayectoria de vida.

5.4.1 LA IDENTIDAD SOCIOTERRITORIAL COMO UNA DIMENSIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL

En la integración de la identidad personal intervienen diferentes dimensiones identitarias que abarcan una amplia gama de aspectos en la vida del actor. Así podemos hablar de la identidad de género, profesional, política, religiosa, laboral, étnica, etc. Todas ellas toman como referente algún grupo o conglomerado social, real o imaginario, con el que se identifican simbólicamente para orientar y dar sentido a cada una de las facetas de su vida. El juego de las diferentes dimensiones identitarias, así como los sentidos que el actor les otorga, constituyen elementos fundamentales en los sentidos que adquieren no sólo sus concepciones, creencias y auto imagen, sino también sus prácticas.

Así pues, el sentido de las decisiones que toma y las prácticas que realiza en el transcurso de su vida, está ligado a su propia conformación identitaria, en una relación nunca estática sino dialéctica, de tal manera que las prácticas conforman y reconstituyen su particular construcción identitaria, pero también su identidad influye en los sentidos específicos que da a sus prácticas, sin olvidar la influencia que tiene sobre ambas, identidad y prácticas, el contexto que rodea al actor, esto es, el conjunto de circunstancias en que está envuelto en cada momento de su vida y las relaciones interpersonales que entabla, a las cuales puede dar pesos diversos en el complejo juego entre conformación identitaria - toma de decisiones - prácticas.

La identidad funciona aquí como un punto de partida que permite al actor tener una auto imagen más o menos clara y coherente de su particular "yo soy". Pero esta identidad no es simple, por el contrario, está conformada por múltiples dimensiones, no siempre totalmente compatibles entre sí ni permanentes o inamovibles, sino que pueden recomponerse, enriquecerse o delimitarse mutuamente, aunque aparecen ciertos núcleos a los que el actor puede otorgar un peso sustantivo o dominante, por lo que difícilmente sufrirán transformaciones profundas a lo largo de su vida, independientemente de las decisiones, prácticas y circunstancias del propio actor.

En los relatos biográficos aparecen algunos aspectos de diferentes dimensiones de la identidad personal de los siete profesores materia de estudio y la forma en que éstas han incidido en la formación de su identidad socioterritorial, a través principalmente de los sentidos que otorgan a los diferentes tipos de arraigos que han construido en un territorio particular. Aunque la investigación no se propuso profundizar en las diferentes dimensiones identitarias del actor, encontramos una que adquiere particular importancia en sus relatos: la identidad profesional como profesores. Que aparezca esta dimensión identitaria en los relatos no es casual por diferentes razones: por una parte, en las entrevistas realizadas se propuso expresamente, como un punto temático a tratar, diversos aspectos de sus prácticas profesionales, desde cómo llegaron a ser profesores o por qué eligieron esa carrera, hasta la forma en que realizan su tarea educativa en lo referente a la inculcación de identidades socioterritoriales. Por otra parte, es en las escuelas donde se elige y aborda a los profesores, y ellos saben que su participación en la investigación se debe precisamente a que ahí realizan esa labor, con lo que su identidad profesional se coloca de manera expresa o velada en el centro de su participación.

Esta identidad profesional incide de diferentes maneras en la construcción de arraigos e identidades socioterritoriales. Entre los puntos de encuentro entre ambas dimensiones identitarias encontramos los siguientes:

a) IDENTIDAD PROFESIONAL COMO COADYUVANTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE ARRAIGOS

La identidad profesional como profesores del sistema educativo mexiquense, y los compromisos personales que de ella se derivan, se convierte en algunos profesores en fuente de arraigo en el territorio donde ejercen su labor. De esta manera, encontramos que se establece una relación real y simbólica con el lugar, que proviene de la experiencia cotidiana de permanecer en él durante largos periodos. Esto crea un lazo íntimo y profundo: se hacen profesores en esa zona, ahí ejercen su profesión, para continuar con el lugar alcanzado, tienen también que prolongar su permanencia. En este caso encontramos a Sandra, que percibe que su único arraigo está en las escuelas, donde se formó y donde

ha trabajado, y que por tanto simbólicamente se conecta con diferentes aspectos de su identidad profesional.

Sin embargo, como hemos dicho, el solo arraigo de tipo profesional o económico no es suficiente para crear, por sí mismo, una identidad socioterritorial con el lugar, como ocurre precisamente en el caso de Sandra; pero sí puede ser un elemento coadyuvante, como sucede con Ricardo o Arturo.

b) LA OBLIGACIÓN PROFESIONAL DE INCULCAR EN LOS NIÑOS UNA IDENTIDAD SOCIOTERRITORIAL

La identidad profesional como profesores, con todas las obligaciones morales que les impone, les impulsa a investigar, ampliar y profundizar su conocimiento del lugar con la intención de ir más allá de lo estipulado en un contrato laboral. Este compromiso, emanado de la convicción íntima que les brinda esta dimensión identitaria, hace que vayan más allá del cumplimiento de planes y programas de estudio, involucrándose con situaciones y problemas de la comunidad, conociendo su historia y su geografía particular, o reconociendo los símbolos político - identitarios, para inculcar en los niños los conocimientos y actitudes que implican la formación en ellos de una identidad socioterritorial en sus diferentes niveles, que su propio compromiso profesional les obliga a asumirlos y transmitirlos con responsabilidad y respeto.

Por supuesto que no todos los profesores asumen esta responsabilidad profesional con la misma seriedad, ni han desarrollado una identidad profesional de manera homogénea, pero todos los que aquí se investigaron, con diferentes niveles y matices, mostraron en diferentes formas esta faceta identitaria que les obliga, por lo menos en el cumplimiento de sus labores educativas, a propiciar en sus alumnos la formación de identidades socioterritoriales, aun cuando en privado puedan mencionar desacuerdos con las formas establecidas de inculcación o deficiencias personales en el conocimiento que tienen sobre el lugar.

c) IDENTIDAD PROFESIONAL Y PARTICIPACIÓN SOCIAL

Otra vertiente en la que se enlaza identidad profesional con la formación de arraigos o identidades socioterritoriales, la constituye su participación en la comunidad desde su posición de profesores, ya que a través de su ejercicio profesional es que son conocidos y reconocidos por otros. Esto los coloca en un lugar especial, y aunque no es común que en Ecatepec se erijan automáticamente como líderes sociales, como se trató de impulsar en otras épocas y lugares de la historia de nuestro país, sí conservan, de manera variable, cierto liderazgo entre la comunidad de padres de familia, que en ciertos casos han recurrido a ellos para que sean portavoces de necesidades o problemas, en la búsqueda de mecanismos para solucionar problemas locales.

También es importante resaltar que a través de los años de ejercicio profesional, muchos de los profesores son muy conocidos en la zona, ya que por sus salones de clases han pasado diversas generaciones de alumnos, lo que puede traer consigo el respeto y agradecimiento de éstos y sus familiares, aun cuando hayan pasado años desde que salieron de la escuela. Este tipo de relación con la comunidad adquiere en muchos casos una faceta cargada de emotividad, que los liga a ella no sólo por obligación o historia, sino de manera especial, sentimentalmente.

Así pues, no es casual que algunos profesores relaten que los han visitado padres de familia que fueron sus alumnos cuando eran niños, y que ahora les lleven a sus hijos para que los conozcan o aconsejen, o que los detengan en lugares públicos de la localidad para saludarlos afectuosamente, o bien que les ayuden cuando se han visto envueltos en algún tipo de problema.

En suma, su carácter de profesores les da una faceta identitaria compuesta no solamente por el autorreconocimiento que hacen de sí mismos como tales, sino que se alimenta cotidianamente con el reconocimiento de los otros, los miembros de la localidad con los que directa o indirectamente han interactuado, y ante quienes tiene una posición muy particular.

Esto refuerza cotidianamente su identidad profesional en este territorio en particular, donde son conocidos y reconocidos, independientemente de que se hayan convertido en profesores por decisión y gusto personal, o si fueron las circunstancias de la vida o las presiones familiares las que los colocaron ahí. Finalmente ellos son, se sienten, se reconocen y los reconocen como profesores, y es en una localidad en particular donde se refrenda cotidianamente esta dimensión identitaria.

5.4.2 EL SENTIDO DE PERTENENCIA: ELEMENTO CENTRAL DE LA IDENTIDAD

La identidad puede entenderse en un sentido muy general como la forma en que los individuos se reconocen a partir de una imagen autoconstruida de sí mismos, a partir de la cual se explican su particular "yo soy". Si atendemos a esta definición preliminar y la dirigimos a la dimensión socioterritorial de esa identidad, observamos que el punto nodal en la conformación identitaria lo constituye la percepción subjetiva de pertenecer, de ser parte de la comunidad que simbólicamente tiene su asiento en determinado territorio, a la que se atribuyen ciertas características particulares, de tal manera que territorio y sociedad se perciben como una unidad en la cual la existencia de uno y otra están íntimamente compenetrados, y sirven mutuamente como referente del otro.

El territorio se percibe así como el lugar donde se han sedimentado históricamente ciertas prácticas sociales, pero éstas también se perciben como propias y emanadas de ese lugar, y de ahí el carácter emblemático que el territorio adquiere. Así pues, se produce imaginariamente una fusión territorio - sociedad que se impone a sus habitantes y visitantes como una construcción cultural en la que difícilmente pueden separarse estos dos elementos, y a partir de la cual se erigen diversos estereotipos que funcionan como verdaderos símbolos, donde se condensan significados que pueden ser diversos, aceptados o debatidos, pero en cierto grado son compartidos.

El sentido de pertenencia a un territorio implica siempre las dos partes, aunque con diferentes grados de intensidad: la apropiación del espacio con todos los elementos que real y simbólicamente se la atribuyen, y la comunidad que sobre él se ha erigido y encontrado ahí su asiento. Y como ambos están permanentemente en un proceso de transformación, los sentidos de pertenencia también sufren reajustes, derivados tanto de las percepciones del entorno físico y social, como de las propias transformaciones subjetivas por las que pasa el actor en el transcurso de su vida.

En la constitución del sentido de pertenencia a una comunidad socioterritorial intervienen múltiples factores. Consideramos para el análisis dos elementos centrales: la auto percepción y la hetero percepción de la pertenencia, las cuales se conjugan de manera peculiar y permanente para producir este sentido, de tal manera que una siempre está ligada a la otra, ya sea de manera directa o refleja, reforzándose o reorientándose mutuamente.

AUTOPERCEPCIÓN: LA FORMA DE ASUMIRSE A SÍ MISMO

La expresión más clara del sentido de pertenencia a una comunidad socioterritorial la encontramos en la forma en que el actor se denomina a sí mismo, utilizando para ello su gentilicio correspondiente. Así, cuando alguien expresa abiertamente "yo soy mexiquense", en esa auto asignación se condensan múltiples significados que son asumidos subjetivamente de maneras diferentes, aunque aparentan ser comunes. En todo caso, el sentido unívoco que tiene esta auto denominación está asociado al referente puramente territorial, como delimitación geográfica y administrativa, pero no así al componente cultural estereotipado que se atribuye a las comunidades que ahí tienen su asiento, que adquiere características diversas desde las percepciones subjetivas individuales. De ahí que el contenido simbólico que encierra esta autodenominación puede tener diferentes características, algunas compartidas y otras divergentes: para algunos puede ser fuente de orgullo, mientras para otros de indiferencia o hasta rechazo.

Este sentido de pertenencia auto asumido se presenta no solamente a partir de la denominación que se hace de sí mismo, ya que hay otras formas de expresarlo, como puede ser la auto inclusión en una comunidad socioterritorial específica, a través de dos sentidos complementarios: la percepción de que el territorio y todo lo que en él se encuentra y simboliza le pertenece, como una especie simbólica de copropietario junto con los otros que comparten esa identidad, pero simultáneamente se desarrolla el sentimiento de ser parte o propiedad simbólica de ese territorio, como un representante de lo que esa comunidad es.

En el primer sentido encontramos en los relatos biográficos expresiones del tipo "mi ciudad", "mi estado", "ahora que tenemos Catedral... la presumimos", donde se observa esta percepción de propiedad simbólica de todo lo que el territorio contiene. En el segundo sentido encontramos afirmaciones como "yo soy de...", que aluden a un imaginario dueño de personas y características culturales, representado desde la carga simbólica del territorio, de tal manera que la pertenencia significa precisamente esas características compartidas.

Así se constituye la idea de un "nosotros", que comprende a todos los que comparten esa pertenencia socioterritorial, independientemente de que en otros aspectos puedan ser muy diferentes y tener pocas características comunes. La constitución de este "nosotros" imaginario se realiza a través de lo que se aprecia como compartido, que responde a estereotipos más o menos definidos que se expresan en frases como "la forma en que nosotros hablamos" o "a nosotros nos llaman...", lo que permite diferenciarse de "los otros", quienes no poseen esas características, ya sean reales o imaginadas, apreciadas culturalmente. El reconocimiento de esta diferencia con "los otros" se expresa a través de la autoexclusión discursiva que se establece al referirse a los grupos sociales a los que considera que no pertenece, que siempre serán "ellos" en contraposición con el autoincluyente "nosotros", lo cual es otra manera de evidenciar la existencia de una identidad socioterritorial.

Entre los migrantes este sentido de pertenencia se complejiza, ya que existe más de un referente territorial desde el cual puede construirse la identidad, como veremos más adelante.

HETEROPERCEPCIÓN: LA MIRADA DE LOS OTROS

La auto percepción identitaria se complementa, refuerza o restringe a partir de las percepciones que otros tienen sobre el sentido de pertenencia socioterritorial, lo que significa que no basta con que alguien se autodenomine o se considere como parte de esa imaginaria comunidad: también es necesario que los demás lo consideren así, y son precisamente esas percepciones externas las que permiten construir el sentido identitario, ya que éste nunca se elabora en solitario, sino como producto de las interacciones que se tienen con los entornos que rodean al actor en los diferentes momentos de su vida.

Para ilustrar este punto tomemos los casos de Arturo, Ricardo y Norma, no por ser los únicos donde ocurre este proceso, sino porque son en los que se expresa con mayor claridad debido a sus experiencias en las migraciones frustradas que vivieron.

Arturo va a vivir a una población donde rechazan a los "chilangos", entendiéndolo por ello a los originarios del D.F., y para ser aceptado adopta dos estrategias: decir que proviene de Ecatepec, o imitar la forma de hablar de la región y fingir que es originario de una población vecina. Ambas estrategias le funcionaron adecuadamente, y así podía evitar el rechazo, sin embargo es precisamente en esta condición donde refuerza su identidad, y no como ecatepense, donde había pasado ya la mayor parte de su vida, sino como "chilango", ya que, si bien podía convencer a otros de que no lo era, ante sí mismo sentía que traicionaba su propio sentido de pertenencia, por lo que opta por regresar a Ecatepec y recupera esa faceta identitaria como chilango a partir precisamente de las percepciones estereotipadas negativas que otros tienen, y que él no comparte.

Con Norma sucede algo parecido cuando decide cambiar su residencia a la ciudad natal de sus padres, en un retorno simbólico a los orígenes. Pero es allí donde toma conciencia

de las diferencias culturales entre las costumbres y formas de vida en un territorio y otro, que aunadas al poco éxito obtenido en reconstruir su vida en ese lugar, le impulsan a regresar a la que había sido su casa hasta entonces, reafirmando así su identidad como ecatepense, a pesar de no haber nacido ahí.

Para Ricardo la experiencia vivida en su migración de cinco años a Estados Unidos fue clave para resignificar su identidad socioterritorial, en primer lugar como mexicano, pero también como mexiquense adoptivo. En este caso, las diferencias fueron muy evidentes: aun cuando hubiera querido asimilarse a la cultura y formas de vida del país que había elegido para establecerse definitivamente, percibió que ahí siempre sería visto como un extraño, como un extranjero, lo que permanentemente le enfatizaba su diferente origen. Con esta experiencia reconstruye su identidad, valorando desde otra perspectiva su propio origen, su cultura, su territorio, y todo aquello que la evidencia de la diferencia incrementó su convicción de que es "lo suyo", y el lugar "al que pertenece" por derecho propio.

En estos casos se aprecia con mayor claridad la importancia de las percepciones de los otros en la constitución o reconstrucción identitaria, pero no es necesario que ocurran este tipo de situaciones extremas, ya que la identidad, vista como imagen autoconstruida, se nutre permanentemente de las percepciones externas, lo que brinda el marco de referencia desde donde se contrastan las percepciones propias, y desde donde puede darse un sentido gratificante o estigmatizante a la identidad, contrastando y ajustando apreciaciones estereotípicas que permiten asumirse como parte de cierta colectividad a partir de compartir determinadas características con ella, diferenciándose simultáneamente de quienes no pertenecen a ella.

5.4.3 DESARROLLO DEL SENTIDO DE PERTENENCIA

El sentido de pertenencia se desarrolla a través de un proceso amplio que puede incluir todo el conjunto de interacciones que tiene el actor en los diferentes espacios y momentos de su vida. La pertenencia a una comunidad socioterritorial implica, en principio, la

apropiación del universo simbólico cultural que le es propio. Esto es así en términos generales, pero es fundamental hacer aquí una precisión: desde la imaginaria visión estereotípica es frecuente que se atribuyan a los habitantes de un territorio una serie de atributos distintivos, a partir de los cuales se constituye ese "nosotros" simbólico que los diferencia de los "otros" que no forman parte de esa comunidad. Sin embargo, difícilmente podemos encontrar esta ilusoria uniformidad, por el contrario, aun cuando existan algunos elementos culturales compartidos, los que sirven precisamente para construir ese "nosotros" imaginario, hay muchos otros que, dentro de una misma comunidad socioterritorial, distinguen a los diferentes grupos sociales que la conforman (clases sociales, familias, círculo de amigos, instituciones, etc.), y también dentro de éstos encontramos una amplia gama de diferencias individuales subjetivamente constituidas.

De esta manera, no hay que perder de vista esta vasta heterogeneidad, que existe aun cuando se elaboran social e históricamente algunos rasgos que se presentan como característicos o emblemáticos de esa comunidad socioterritorial, que pueden aparecer o no en sus miembros, pero que tienen una función simbólica que los aglutina con más o menos éxito alrededor de ese imaginario estereotípico⁴. En suma: no podemos hablar de *un* universo simbólico cultural compartido por *todos* los miembros de esa imaginaria comunidad socioterritorial, a no ser precisamente en términos de ese imaginario, y las formas en que es asumido por ellos.

El sentido de pertenencia, con su correspondiente universo simbólico cultural, se transmite al actor prácticamente desde su nacimiento, al entrar en contacto con sus primeros cuidadores, de los que aprende los distintos significados del mundo e inicia de manera refleja a tomar conciencia de sí mismo como diferente de quienes le rodean, pero a la vez igual ya que trata de imitar de manera interminable lo que otros hacen, percibiendo así las formas correctas e incorrectas de conducirse. La familia o los

⁴ Desde esta perspectiva encontramos una gran cantidad de estudios, algunos más serios y documentados que otros, sobre el carácter, naturaleza, atributos, etc. de "los mexicanos", "los japoneses", "los españoles", etc., así como una serie de rasgos que se atribuyen a diferentes comunidades socioterritoriales, y desde el sentido común se dice que los mexicanos son "hospitalarios", los regiomontanos "son tacaños", los tapatíos "muy machos", los alvaradeños "malhablados" o los chilangos "gente mala". Evidentemente estas características no valen para todos, pero sí funcionan como referentes identitarios para propios y extraños.

cuidadores se constituyen así en su primer grupo de pertenencia, y su territorio es su cama, su cuarto, su casa, y paulatinamente, a medida que crece y madura, se va apropiando de otros espacios que también simbólicamente hace suyos. Así pues, esta relación con los otros miembros del grupo con los que constituye el primer "nosotros", y paralelamente la relación con el espacio en que habita, se inicia desde las primeras etapas de la vida.

Dentro de la familia o grupo de cuidadores se aprende a nombrar el mundo, que es una primera forma de apropiarse de él, y paralelamente a autonombrarse, con el nombre propio que le han asignado, que así se convierte en un referente identitario fundamental, ya que le permite ante sí mismo y los otros, distinguirse y definir contundentemente su particular "yo soy", desde esa denominación que previsiblemente le acompañará a lo largo de toda su vida. Es también en este primer grupo que le rodea donde aprende a "ver" el mundo, distinguiendo lo visible de lo intrascendente y lo propio de lo ajeno, lo que conforma su sentido común y simultáneamente le permitirá apreciarlo y valorarlo, con lo que se desarrolla su sentido ético y estético. También aprende en este círculo íntimo las formas legítimas de "estar en el mundo": las conductas apropiadas, la forma de relacionarse con los otros, las expresiones permitidas, etc.

Con estos cuatro elementos (nombrar el mundo, ver el mundo, estar en el mundo y apreciar el mundo) conforma el primer universo de significados que marca su pertenencia al grupo social de origen más cercano: la familia o los cuidadores; en un proceso de introducción a la sociedad al que Berger y Lúkman llaman la "socialización primaria" del individuo. Es a partir de este proceso de socialización que forman los *habitus* necesarios para percibir e interactuar en el mundo (Bourdieu). Pero este grupo familiar de origen no está aislado, sino que vive e interactúa en un contexto social, con el que comparte ciertos significados básicos para la convivencia, aunque también posee especificidades que se transmiten de maneras particulares de generación en generación, y aun dentro del círculo primario de relaciones íntimas, hay una diversidad de sentidos de la cual cada individuo se apropia de manera selectiva de aquellas que le resultan más cercanas, emocionalmente más impactantes o significativas.

Los relatos biográficos muestran claramente esta diversidad de significados y sentidos al interior de la familia de origen, en la que cada uno de sus miembros, y principalmente el padre y la madre, posee un conjunto de percepciones y disposiciones particulares a partir de las cuales estructuran sus prácticas en el sentido más amplio, y que pueden ser aprendidas - reproducidas o refutadas - criticadas por los hijos, con toda la gama intermedia de combinaciones posibles entre estos dos extremos.

Estas consideraciones nos permiten entender cómo, inclusive dentro del grupo primario donde se desarrolla el primer sentido de pertenencia personal e individual, encontramos una diversidad de sentidos que conforman la heterogeneidad al interior de los universos simbólicos, vistos aquí en la pequeña escala del núcleo familiar de origen, lo que prefigura ya la complejidad en los procesos de interiorización de esa exterioridad, que se incrementa conforme se abre el círculo de las relaciones primarias hasta llegar al nivel de las comunidades socioterritoriales en sus diferentes escalas, esto es, del territorio próximo y de relaciones cara a cara, hasta el vasto territorio de las comunidades imaginadas.

El sentido de pertenencia a comunidades más amplias se desarrolla plenamente en la interacción con grupos externos al ámbito familiar más cercano, pero frecuentemente orientados desde éste, que transmite de manera implícita los propios sentidos de pertenencia, que serán después contrastados con los de los otros grupos con los que entra en contacto y servirán como referente para ampliar, reforzar o modificar el conjunto de significados recibidos a través de la socialización primaria.

El territorio donde se habita o visita es donde el individuo entra en contacto con un conjunto más amplio de significados, a través de diferentes espacios e instituciones, como puede ser el vecindario, la iglesia, los lugares públicos, y particularmente la escuela. Es ahí donde se desarrolla un sentido de pertenencia a una comunidad socioterritorial, con todos los usos, costumbres y modalidades de interacción que lo caracterizan, produciéndose así otro tipo de vínculos diversos que incluyen al referente socioterritorial:

formas de expresarse, de relacionarse, los símbolos y emblemas propios, y los usos de los espacios públicos, entre otros. Así se conforma otro "nosotros" que trasciende los límites del núcleo íntimo familiar y de relaciones cara a cara, que se va ampliando en círculos concéntricos desde los lugares cercanos hasta aquellos más amplios que solamente pueden ser aprehendidos simbólicamente como comunidades imaginadas: el vecindario, la región, el estado, la nación. Para cada uno de estos niveles se perciben ciertos rasgos y características como distintivas, que permiten identificar lo que constituye ese imaginario "nosotros" al que se pertenece, pero también definir a "los otros", extraños o extranjeros, que no pertenecen a esa comunidad. En este rango entran una gran diversidad de elementos, como pueden ser formas específicas de nombrar el mundo, o las prácticas permitidas, legítimas o prohibidas.

En la construcción de la identidad socioterritorial a partir del desarrollo del sentido de pertenencia, se da una asimilación simbólica a la comunidad socioterritorial que se percibe como propia, lo que incluye diferentes referentes que son percibidos y valorados desde una construcción íntima y personal. Entre estos elementos, encontramos en los relatos biográficos, con diferentes matices y significados, los siguientes:

TOPOFILIA: la relación afectiva gratificante que se establece con el territorio físico y todo lo que contiene, que lo convierte en un símbolo personal que puede tener diferentes significados, que provocan un sentimiento de amor o aprecio por su paisaje, sus construcciones, su clima o cualquier otro elemento espacial al que subjetivamente se otorgue un valor emocional particular. Esta relación permite, por extensión, considerar a todo el territorio como "mi casa".

AGRADECIMIENTO: el sentimiento de gratitud hacia un territorio por los logros personales, familiares o amistosos que ha tenido en él, las vivencias felices o el alivio a situaciones difíciles, penas o tristezas, es otro elemento que puede incidir en la conformación identitaria con el lugar. El territorio se convierte así en un símbolo entrañable que representa experiencias afortunadas, de las que se deriva ese sentido identitario desde la pertenencia al territorio que se percibe que "me ha dado todo".

ESTILOS DE VIDA: este es otro punto que aparece como importante por las opciones de vida que subjetivamente se perciben como valiosas, y que encuentra el actor en una comunidad socioterritorial. Este referente se expresa en frases como "ahí está mi vida", relacionada con situaciones cotidianas o extraordinarias, pero que se perciben como importantes porque permiten vivir de acuerdo con las preferencias personales. Aquí se incluyen los usos, costumbres y tradiciones propias del lugar, pero también un conjunto de actividades complementarias atractivas para el actor.

RELACIONES SOCIALES AFECTIVAS: este es un punto que puede ser central en la construcción identitaria de algunos actores, y que se resume con toda claridad en frases como "yo soy de donde mi familia esté". En la investigación encontramos que la familia puede tener un peso decisivo entre las relaciones afectivas de los actores, pero no es el único ni excluye otro tipo de relaciones afectivas, como el grupo de amigos cercanos, los compañeros de trabajo o las relaciones que entable en otras instituciones (religiosas, civiles, políticas, deportivas, etc.).

POSESIONES MATERIALES Y FORMAS DE SUBSISTENCIA: los bienes materiales adquieren también importancia en la construcción identitaria, relacionados con el valor subjetivo que cada actor les otorgue. En el mismo sentido está el reconocimiento al lugar donde se obtienen los medios de subsistencia, ligados ambos a una particular forma de agradecimiento. En los relatos biográficos no encontramos este elemento con un carácter definitorio de la identidad socioterritorial, pero sí coadyuvante.

Así se configura una identidad socioterritorial, con todos los elementos a mano que brindan las vivencias en el territorio, pero también desde una serie de discursos que el individuo recibe por diferentes medios, y a los que de manera subjetiva otorga diferentes pesos y resignificaciones.

5.4.4 MIGRACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN IDENTITARIA

El hecho de nacer o habitar en un territorio determinado, no produce automáticamente la construcción de arraigos simbólicos en él, y mucho menos la conformación de una identidad socioterritorial, como hemos venido analizando, ya que ésta implica el desarrollo de un sentido de pertenencia, auto y hetero percibido, a partir de compartir el universo simbólico que le es propio, lo que incluye formas y estilos de vida, la construcción cultural del territorio, los usos del espacio, las costumbres y tradiciones, las relaciones sociales y las posesiones materiales, entre otros aspectos.

Para los migrantes, la construcción de la identidad socioterritorial presenta además ciertas condiciones particulares, ya que el desarrollo del sentido de pertenencia se inicia desde etapas tempranas de la vida y generalmente en el seno familiar, donde recibe el universo simbólico cultural que después será complementado y resignificado en las relaciones que entable con comunidades socioterritoriales con las que entra en contacto en el transcurso de su vida. La migración impone al actor, tras establecerse en un nuevo territorio, la necesidad de aprender, contrastar y apreciar otros mundos, que pueden estar más o menos cercanos o lejanos a su universo cultural natal y familiar, pero que por circunstancias de la vida tiene que interactuar en ellos y con ellos. En estas condiciones, el migrante recibe algún tipo de impacto en el contenido y significación de su identidad socioterritorial, que puede tomar diferentes direcciones, con toda una gama intermedia en cada una de ellas:

- El reforzamiento y radicalización de su identidad natal, o
- La reconstrucción identitaria al sentirse plenamente asimilado al nuevo ambiente socioterritorial.

En el primer caso, para que ocurra el reforzamiento o incluso radicalización de la identidad natal en migrantes, el actor requiere de algún referente, interno o externo, que le recuerde y actualice el sentido de pertenencia a la comunidad socioterritorial de origen. Este referente puede aparecer en dos tipos de figuras:

- Los "otros", que no comparten su identidad, y que se encargan de resaltar de manera frecuente o eventual aquellos rasgos que se perciben como distintivos identitarios

diferenciadores, tales como la forma de hablar, los hábitos alimenticios, los modos peculiares de relacionarse con los otros y hasta el aspecto físico. En los relatos biográficos aparece este referente externo con mucha claridad en las migraciones fallidas de Arturo, Norma y Ricardo, pero también en la llegada a la ciudad de México de este último, cuando todos ellos eran reconocidos y señalados como "fuereños" al relacionarse en un territorio extraño, así fuera de manera superficial. Estas evidencias que se presentan al actor de la diferencia desde las distintas identidades socioterritoriales, le permiten tomar conciencia de la propia identidad, que entre iguales puede pasar prácticamente desapercibida.

- Los "iguales", los que sí comparten identidad, con los que conserva una relación constante, ya sea porque también han migrado y se encuentran o reúnen en el nuevo territorio, o porque mantienen algún tipo de vínculo o comunicación frecuente con el lugar de origen por cualquier medio, inclusive si éste solamente se realiza de manera simbólica a través de los recuerdos. Este tipo de relación continua con los "iguales" permite mantener vivo el recuerdo de los orígenes, actualizando aquellos rasgos que se perciben como distintivos identitarios, en contra del olvido y la plena asimilación a una nueva comunidad socioterritorial que reconfigure la identidad. En este sentido encontramos la formación de grupos de paisanos que se reúnen con diferentes objetivos (ayuda mutua, celebrar las festividades, compartir recuerdos o costumbres, encontrar pareja, etc.), o las visitas, frecuentes o esporádicas, al lugar de origen.

En el otro caso, la reconstrucción identitaria entre migrantes sucede a partir de una ruptura con la comunidad socioterritorial de pertenencia antecedente, ya sea ésta de manera real o simbólica, que puede expresarse en frases como "yo ya no soy de allá". En este caso se observa el triunfo del olvido sobre el recuerdo que sucumbe ante las vivencias cotidianas, lo que permite y facilita al actor adaptarse e integrarse a la nueva comunidad, adoptando como propio el universo simbólico cultural característico con lo que éste significa, aun cuando pueden quedar remanentes de su pertenencia anterior.

A partir de estos elementos podemos hablar de un *sentido electivo en la construcción identitaria de migrantes*, ya que durante su trayectoria biográfica establece una relación

estrecha y vivencial con más de una comunidad socioterritorial, desde la experiencia cotidiana del que habita de manera estable y más o menos permanente en un territorio, y que por tanto entabla con él lazos de convivencia diferentes de los que puede establecer el visitante ocasional. Por ello, está en condiciones de contrastar, comparar y elegir simbólicamente las estructuras y referentes de su propia pertenencia, a partir de poner en juego los diferentes elementos que le ofrece cada comunidad socioterritorial, lo que conjuga una serie de selecciones, combinaciones y valoraciones que realiza de manera original y subjetiva, ya sea que éstas las realice en forma reflexiva y conciente, o como ocurre frecuentemente, sin tomar conciencia de ellas.

Veamos ahora los diferentes tipos y sentidos de la identidad socioterritorial, recuperando para ello los materiales empíricos recabados en la investigación.

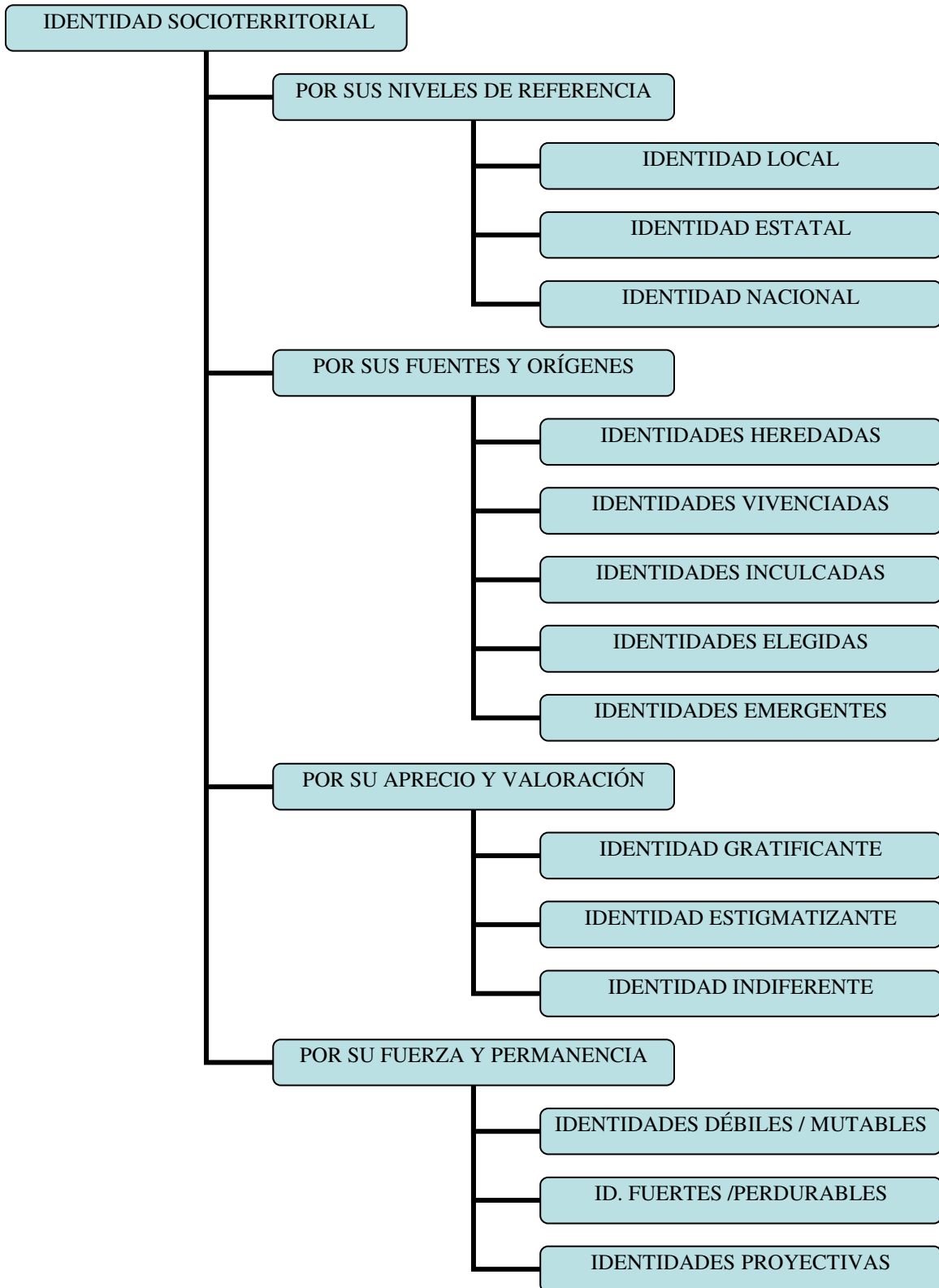
5.5 TIPOS Y SENTIDOS DE LA IDENTIDAD SOCIOTERRITORIAL

Para la elaboración de una tipología sobre los sentidos de la identidad socioterritorial he tomado en cuenta cuatro dimensiones desde las cuales se organiza el sentido identitario, las cuales se han diferenciado con una intención meramente analítica, ya que en la práctica funcionan como elementos constitutivos de las diferentes combinaciones que el actor construye de manera personal, asignándole a cada dimensión un peso, contenido y extensión particular. Estas dimensiones se estructuran a partir de los siguientes referentes:

- Por los niveles de referencia socioterritorial.
- Por su fuerza y permanencia.
- Por su fuente u origen.
- Por su aprecio y valoración.

En cada una de ellas encontramos también diferentes sentidos de conformación identitaria, como se observa en el siguiente esquema:

TIPOS Y SENTIDOS DE LA IDENTIDAD SOCIOTERRITORIAL



5.5.1 POR LOS NIVELES DE REFERENCIA SOCIOTERRITORIAL

La identidad socioterritorial, como una construcción cultural simbólicamente compartida, puede comprender las diferentes extensiones en las que se divide el territorio para efectos políticos, administrativos, culturales y emblemáticos. Así podemos hablar del *apilamiento de los territorios*, siguiendo el análisis que presenta Gilberto Giménez (2000). Desde este concepto, el territorio se abre (o cierra, según el punto desde el cual se mire) al actor desde su entorno más inmediato hasta el más lejano, en una serie de circunscripciones o fronteras cada vez más abarcativas, hasta llegar al territorio lejano (o *vasto territorio*), con toda una gama de escalas intermedias, que van desde la casa del actor, hasta los territorio supranacionales, pasando por la localidad inmediata, el municipio, la región, la nación, el continente o el planeta, y a cada uno de estos niveles corresponde una forma particular de apropiación y construcción simbólica.

Para el análisis que nos ocupa, recuperamos solamente los siguientes niveles:

- *LOCAL* - La localidad inmediata: el *fraccionamiento*, pueblo o *colonia*.
- *MUNICIPAL* - El municipio, como circunscripción administrativa pero fundamentalmente cultural: Ecatepec, por ejemplo.
- *ESTATAL* - El estado, con sus fronteras no sólo físicas sino simbólicas y emblemáticas: el estado de México, como territorio claramente diferenciado de su vecino y colindante Distrito Federal.
- *NACIONAL* - La nación, como comunidad imaginada de pertenencia: México.

Si seguimos la lógica de los "territorios apilados", obtenemos una línea continua que va desde el fraccionamiento, "Fuentes de Ecatepec", por poner un ejemplo, pasa por el municipio, Ecatepec, sigue al estado de México y se abre hasta el país, México. Pero cuando pensamos en migración interna, como es el caso de los siete profesores que participaron en la investigación, encontramos que esta línea presenta rupturas en la apropiación territorial desde los diferentes referentes identitarios socioterritoriales. Entonces resulta que la localidad en la que vive el actor puede o no representar subjetivamente un referente identitario, porque puede habitar ahí pero considerar su

pertenencia a otra localidad, donde nació o vivió en alguna época de su vida; y lo mismo puede ocurrir en los niveles municipal y estatal. De esta manera, en migrantes de complejiza la línea de autoadscripción a los diferentes niveles de referencia territorial. Veamos algunos ejemplos:

En Laura, Matilde, Norma y Ricardo opera una reconstrucción identitaria que pone en suspenso su sentido de pertenencia a sus respectivos territorios natales, de tal manera que logran configurar una nueva identidad desde el territorio más próximo, la localidad en la que viven, a la que llegaron en calidad de migrantes, y de ahí seguir sin interrupción la cadena hasta el nivel nacional.

Pero ¿qué ocurrió por ejemplo con el padre de Norma? En ese caso, las migraciones por las que pasa en su trayectoria vital no logran romper su sentido identitario natal, por lo que el referente socioterritorial que se refuerza es el *nacional*, a partir del cual no entra en contradicción con su pertenencia original, y así lo transmite a sus hijos; pero él mismo, cuando muere es sepultado en el territorio donde nació, como un homenaje póstumo a esa identidad nunca perdida en él, y de ese hecho se desencadena un retorno familiar simbólico al lugar de los orígenes, aunque no fue exitoso.

En Arturo la identidad socioterritorial en los niveles próximos también se complejiza, a partir de la combinación de otras dimensiones de esta identidad. En él conviven dos referentes identitarios en las escalas local, municipal y estatal: por un lado acepta, con algunas reticencias, su pertenencia al lugar donde habita, pero esta pertenencia rivaliza⁵ con su auto inclusión como "chilango", como nacido o habitante del Distrito Federal, lo que para él significan claramente pertenencias distintas, porque así lo percibe desde la vida cotidiana, pero también porque así se lo inculcaron en la escuela, cuando le decían

⁵ Este sentido de la rivalidad en la pertenencia identitaria está inspirado en el texto de Amartya Sen "La otra gente. Más allá de la identidad" (2001), donde habla de "identidades rivales" cuando la pertenencia a un colectivo no es compatible con la pertenencia a otro, particularmente desde el desarrollo de lealtades que pueden entrar en contradicción en ciertas circunstancias, y pone como ejemplo precisamente las pertenencias territoriales, referidas particularmente a la doble nacionalidad. En otro sentido habla de las "identidades no rivales", referidas a la pertenencia a diferentes categorías de grupos sociales. En este caso utilizo este último concepto en el caso de los niveles de pertenencia que son englobantes, por lo que la pertenencia a un nivel no confronta a otro, sino que puede complementarlo.

que las instituciones estatales mexiquenses y sus alumnos eran mejores, mientras los otros, los del D.F., eran "los feitos", los que recibían una educación de menor calidad. Ahí él pudo apropiarse de un sentido de diferencia entre una y otra pertenencia, y mientras fue niño aceptó entusiastamente los mensajes que sus maestros le dirigían, pero en su vida adulta los ha revisado críticamente, lo que le ha permitido reforzar su identidad "chilanga", que para él no es lo mismo que ser "mexiquense", aunque aparentemente no exista una línea divisoria tajante entre ambas. En otros territorios, donde pudo percatarse de este sentido de pertenencia a partir de la diferencia auto y hetero percibida, pudo resolver este conflicto auto adscribiéndose a una región que involucra a ambas identidades, que para él han operado como rivales: el centro del país; y reforzando también su identidad nacional, como la escala que engloba a ambas.

Con Daniel los referentes socioterritoriales en conflicto se encuentran en los niveles local y municipal, ya que habita en Ecatepec pero su identidad continúa firme en su pueblo natal, pero como éste también pertenece administrativamente al estado de México, él puede reforzar sin problema alguno su pertenencia estatal y nacional, que no entran en contradicción en los niveles próximos, que para él también tienen diferencias muy significativas.

Así pues, en la conformación identitaria no importan tanto los límites geográficos - administrativos o las posibles continuidades socioculturales que encuentre un posible observador externo, como puede ser en este caso la diferencia entre ecatepenses/mexiquenses y "chilangos" o habitantes del D.F., que perfectamente podrían ser vistos como parte del mismo conglomerado urbano de la megalópolis. Aquí lo que realmente importa es la percepción que cada actor ha construido sobre el territorio, y los significados que a éste y su comunidad le asigna.

También observamos que frente a los conflictos de pertenencia locales, se tiende a reforzar el siguiente nivel de pertenencia, en esta suerte de territorios apilados que van abriéndose en escalas concéntricas, desde lo próximo hasta lo lejano, que perfectamente puede abarcar también niveles supranacionales, y para muestra recordemos la experiencia

migratoria de Ricardo a los Estados Unidos, donde aprendió, a partir de las percepciones de los "otros", que su identidad no solamente era a nivel nacional, como mexicano, sino que también era identificado como latinoamericano o latino, en un siguiente nivel que abarca ya no solamente su nación, sino una comunidad mayor con la que comparte, con todas las diferencias y similitudes que él mismo encuentra, una lengua, una cultura y una historia, independientemente de si él ha desarrollado una identidad en ese sentido.

5.5.2 POR SUS FUENTES Y ORÍGENES

Como hemos visto, la identidad socioterritorial se construye desde diferentes fuentes e incluye una gran diversidad de elementos, esto es, no podemos hablar de una sola forma u origen desde el cual se constituye como tal. De esta manera, encontramos diferentes tipos de identidades desde la fuente que las origina:

- Identidades heredadas.
- Identidades vivenciadas o biográficas.
- Identidades inculcadas o aprendidas.
- Identidades elegidas.
- Identidades emergentes.

Estos tipos de identidades no son excluyentes, y por el contrario pueden aparecer en forma combinada o unas incidir en la formación de otras.

Por *identidades heredadas* se entienden aquellas que se transmiten a través de las generaciones, ya sean biológicas o simbólicas, y se reciben precisamente como un legado de los ancestros que remite a los orígenes familiares o comunitarios. Ésta se transmite a través de los discursos de los padres o los mayores, sin embargo desde lo elementos que arrojó esta investigación, *la identidad heredada no se adquiere si no es vivenciada directamente por el actor*, ya sea porque habite en el lugar o porque en su entorno inmediato se reproduzcan culturalmente sus rasgos y desde ahí se establezca un sentido específico de distinción con los otros. Vamos a los casos estudiados para esclarecer esta afirmación.

Los padres de Arturo nacieron en la región huasteca, donde desarrollaron una fuerte identidad local que ha perdurado a través de los años, a pesar de que la mayor parte de su vida la han pasado en el D.F y en Ecatepec. Arturo relata que desde niño escuchó a sus padres y familiares hablar con cariño y añoranza de su terruño, particularmente de la belleza de sus paisajes, la alegría de su música o las delicias de su comida. Sin embargo, en su infancia y adolescencia lo vio como cosa de sus padres, extraña a él mismo, aunque en su etapa adulta ha aprendido a apreciar la cultura de sus padres, pero no por ello ha desarrollado una identidad huasteca, ya que sabe que esa región, por hermosa que sea, no es la "suya": él pertenece a otro lado, y puede disfrutar la música o la comida, pero eso no es suficiente para construir una identidad.

Con Norma ocurrió algo similar, pero con mayores elementos para diferenciarse de la identidad heredada de sus padres. En este caso, sus padres mantuvieron cierto apego afectivo e identitario con su tierra natal, y a la muerte del padre ella misma pensó que eso sería suficiente para emprender un retorno al territorio de los orígenes familiares. Sin embargo, allá se dio cuenta de que no basta ser hija de yucatecos para reconocerse y ser reconocida como tal, ya que hay diversos rasgos culturales que la hacen diferente, desde la forma de hablar hasta las costumbres cotidianas y las formas de percibir y valorar el mundo. En este caso también esa identidad heredada no puede ser desarrollada por los supuestos herederos, y por el contrario, la relación con los paisanos de sus padres así como las características de territorio y los usos específicos del espacio favorecen la reafirmación de su propia identidad en el nivel del territorio próximo, en este caso como mexiquense y ecatepense.

Diferentes son los casos de Daniel y de Sandra: ambos reciben de sus padres y mayores una identidad asociada con su tierra natal, pero ésta no llega a ellos solamente como una evocación, sino que se origina y refuerza a través del tiempo vivido en ese territorio, con el que nunca han roto lazos de afecto, relaciones personales y comunicación. Así pues, la identidad heredada se mezcla y revitaliza con las vivencias propias, y por ello, a pesar de los años pasados fuera de su terruño, continúa en ellos esa identidad socioterritorial

plenamente vigente, e inclusive se reafirma en la distancia hasta convertirse también en una identidad proyectiva, como veremos más adelante.

Las *identidades vivenciadas*⁶ o biográficas son aquellas que se construyen a través de las experiencias de la vida cotidiana en una comunidad socioterritorial. En ellas son las percepciones directas las que adquieren mayor importancia, aunque éstas pueden ser orientadas por los discursos recibidos del entorno, ya sea en el medio íntimo o familiar, las relaciones menos cercanas, las instituciones o incluso de los medios masivos de comunicación; pero en todo caso lo que es característico de este tipo de identidades es el mayor peso que le otorga el actor a sus propias vivencias, a partir de las cuales puede sopesar, afirmar o rechazar las percepciones de los otros. Esto es, los discursos externos pasan por el tamiz de sus propias experiencias.

En la investigación observamos que este tipo de identidades son las que adquieren mayor fuerza en el individuo, y frecuentemente se combinan con otras, ya sea para reforzarlas o reorientarlas, por lo que funcionan como un elemento organizador que da sentido a las construcciones identitarias. En todos los casos estudiados son las identidades vivenciadas las que se presentan al actor de manera contundente.

Las *identidades inculcadas o aprendidas* aluden a aquellas derivadas de un proceso deliberado o implícito de formación identitaria orientado con cierto sentido, generalmente operado desde algún tipo de institución: escuela, familia, iglesia, etc., esto es, no se trata de las expresiones y discursos que el actor recibe de manera ocasional; aquí se trata de un proceso que tiene como objetivo crear identidades, ya sea expresamente planeado, como sucede en los procesos de escolarización, o que ocurra de manera informal y asistemática.

El ejemplo más claro de este tipo de identidades lo encontramos en el nivel de la identidad nacional, que difícilmente podría formarse solamente a partir de las vivencias personales inmediatas o cotidianas, por lo que es imprescindible que intervengan una serie de mensajes que deliberadamente presenten a la nación, como comunidad

⁶ En los textos de Giménez (2000) y de Bassand (1990) se habla de ellas como "identidades vividas".

imaginada; y a cada actor particular como miembro de esta comunidad. En el mismo sentido podemos ubicar las identidades estatales. En este tipo de construcciones es también frecuente que se incluya la apropiación de símbolos y emblemas identitarios, así como una serie de prácticas, ritos y estereotipos que se presentan al actor como característicos de una comunidad socioterritorial particular.

En los casos estudiados encontramos identidades inculcadas y aprendidas como fruto de un proceso de escolarización, aunque también el medio familiar como instancia socializadora y educadora cumple una función muy importante.

Las *identidades elegidas* se encuentran estrechamente ligadas a la migración, ya que es necesario para que existan que el actor tenga la posibilidad de decidir, entre más de una opción, al referente socioterritorial a partir del cual construir su identidad. En este sentido no es necesario que el actor haya migrado físicamente, ya que también puede elegir entre una identidad vivenciada y una heredada, o una inculcada - aprendida. En este tipo de identidades es preciso recordar los límites que se presentan a este proceso electivo, que siempre estará acotado desde las propias percepciones y las percepciones de los otros, ya que es desde estas dos perspectivas que una identidad puede ser legitimada y encontrar condiciones reales para su existencia.

En los casos estudiados encontramos varios ejemplos de identidades elegidas. Ahí observamos que el proceso de elección siempre está asociado a algún tipo de razonamiento o causa que encuentra el propio actor, desde donde construye y da sentido a su conformación identitaria. Veamos por el ejemplo el caso de Norma, quien lo expresa en forma abierta y directa: "soy chilanga de nacimiento y mexiquense por convicción", y esa convicción la fundamenta en que Ecatepec "le ha dado todo", ya que ahí creció, pasó una niñez muy feliz, se formó y ahora está su empleo. En este caso el agradecimiento está en las raíces de su conformación identitaria, a través de las vivencias dentro de la comunidad socioterritorial. En el mismo sentido está la elección de Matilde, también como ecatepense y mexiquense a pesar de reconocer que este no es su lugar de nacimiento, pero ahí se ha desarrollado su vida, con todos sus logros y alegrías.

En el caso de Laura se mezcla el agradecimiento con los reclamos en su elección identitaria, y elige ser mexiquense porque el D.F. simboliza la muerte de su madre, paralela a la muerte y devastación originada por la ruptura del territorio durante el terremoto del 1985, pero también la falta de oportunidades para desarrollarse profesionalmente cuando apenas se iniciaba como profesora. En cambio, aun sin ser mexiquense de nacimiento fue ahí donde encontró abrigo en los momentos difíciles, se ha sentido aceptada y reconocida profesionalmente, y sobre todo, ese territorio significa para ella la esperanza a partir del nacimiento de su hijo. Por ello elige ser mexiquense: por todo lo bueno que ha encontrado ahí, y todo lo malo que pasó en su lugar natal.

En cambio para Daniel y Sandra los posibles beneficios recibidos en territorio ecatepense no han sido suficientes para mover su identidad socioterritorial original, que se mantiene vigente y fortalecida por costumbre, pero también por decisión personal: a la distancia revaloran lo que consideran como propio, el lugar al que pertenecen.

Con Arturo el problema se complejiza: reconoce lo que ha recibido en territorio ecatepense, pero elige mantener viva su identidad "chilanga", y ahí su principal motivación está relacionada con los estilos de vida urbanos que él prefiere y ahí encuentra: actividades culturales e intelectuales, círculo de amigos, paseos y diversiones; pero también el paisaje urbano, con sus calles, edificios, instituciones, monumentos históricos, plazas, etc., que para él representan verdaderos símbolos territoriales, con los cuales se siente identificado y altamente gratificado. Por eso siente tan "suyo" ese territorio, porque lo ha dotado de un contenido simbólico que le permite desarrollar un orgullo por pertenecer a él.

Por *identidades emergentes* entiendo aquellas no sedimentadas históricamente, y que están en proceso de construcción a partir de formas particulares y novedosas de apropiarse culturalmente de un territorio de manera diferente a la de un nativo. Este tipo de identidades puede tomar contenidos diversos, pero en esta investigación básicamente aluden a la identidad del migrante, con las posibilidades de dotar de significados una

comunidad nueva, asentada en un territorio que antes les era desconocido y al que arriban como extraños o fuereños.

En el caso de Ecatepec y zonas aledañas, encontramos dos construcciones culturales del territorio que conviven y se sobreponen: por un lado el viejo asentamiento ancestral, el "pueblito" que conserva algunas de sus raíces, tradiciones y símbolos territoriales, y junto a este núcleo la proliferación de asentamientos irregulares, colonias y fraccionamientos poblados fundamentalmente por migrantes que llegan ahí expulsados de la gran ciudad de México, que en muchos casos sólo fue un territorio de paso. Este segundo tipo de asentamientos poblacionales constituye lo que Giménez señala como "antirregiones" (Giménez, 2000: 35), de crecimiento desmesurado y un tanto anárquico, alrededor de las grandes metrópolis.

Derivado de estos dos núcleos poblacionales, encontramos dos tipos de habitantes en Ecatepec: nativos y migrantes, cada uno con un peso cultural específico. Esta diferencia se expresa en algunas prácticas diferentes, y particularmente en la posición que cada uno tiene y se auto asigna en las festividades, donde los migrantes acuden en calidad de "invitados" o "turistas", pero no de protagonistas, principalmente porque no han interiorizado ciertos códigos culturales y significados locales. Esto afirma su calidad de migrantes, en una comunidad, la nativa, que sólo puede verlos como eso y no como plenos integrantes de una comunidad en la que todavía se reconocen ciertos derechos de pertenencia ancestrales, aun cuando estos tiendan a debilitarse. En estos casos, cabría la posibilidad de que ocurriera algún proceso de asimilación a la población nativa por parte de los migrantes, sin embargo entre los profesores investigados no encontramos alguno que esté en esta situación. El caso más cercano lo vemos en una de las hermanas de Arturo, que contrajo matrimonio con un nativo y desde esa nueva posición puede participar "desde dentro" en ciertas festividades y costumbres, como la preparación de un "rico mole" característico del lugar.

Así pues, para el migrante queda muy clara su diferencia con los "nativos", pero tampoco llega a identificarse totalmente como migrante, y en los casos estudiados no llegan a

reconocerse explícitamente dentro de un "nosotros", fundamentalmente por las implicaciones negativas que esto tiene; y desarrollan entonces una construcción cultural que he denominado "el efecto *yo no fui*". Los migrantes advierten los cambios sufridos en el territorio a partir de la llegada masiva de nuevos pobladores, que han provocado la degradación física y cultural del territorio: problemas de contaminación de aire, mayor tránsito de automóviles, proliferación de basura, sobrepoblación, cambios o desaparición de tradiciones, mayor delincuencia, etc.; pero se autoexcluyen de ese proceso devastador, y entonces relatan que la llegada de nuevos habitantes "descompone" el paisaje y las costumbres, pero siempre perciben que fueron "otros" quienes causaron tales perjuicios, y curiosamente no se incluyen en un "nosotros" constituido por todos los recién llegados, lo que sería auto asignarse una identidad negativa y estigmatizante.

En cambio, surge un tipo de identidad, de carácter defensivo, que busca enfatizar lo que como migrantes han aportado al territorio, a partir de una nueva construcción que podemos denominar la "cultura del fraccionamiento". Es en Laura en quien encontramos de manera más clara y explícita esta construcción identitaria emergente, por lo que es la que presentamos como ejemplo.

Laura reconstruye su identidad socioterritorial tomando como referente su entorno inmediato: el fraccionamiento donde se establece desde hace más de 29 años. A esta comunidad socioterritorial le atribuye simbólicamente una serie de atributos, que parten de una construcción personal sedimentada selectivamente a través de sus vivencias en el lugar: físicamente es bonito, es agradable, está bien conservado, pero también está poblado por "gente de calidad", "gente de entrega", "gente de trabajo", respetuosa, ya que "nadie se mete para nada contigo", y también son "entusiastas", "alegres", "cálidos", y sobre todo solidarios, ya que "tratan de apoyar". Así, ella ha conformado su propio estereotipo no sólo del espacio físico, sino también y principalmente de la comunidad que ahí habita, y es a partir de éste que desarrolla su sentido identitario: ella se percibe a sí misma como parte de esos esforzados, trabajadores, solidarios, entusiastas, etc., o sea, se atribuye a sí las características de la comunidad socioterritorial, con lo que clara y abiertamente se identifica con ella, como parte y representante de esa cultura, que

adicionalmente valora de manera altamente positiva, y por tanto le resulta gratificante su pertenencia.

5.5.3 POR SU APRECIO Y VALORACIÓN

Por la forma en que es valorado y apreciado el contenido simbólico construido alrededor de una identidad socioterritorial, ésta puede ser percibida en tres formas básicas como:

- Identidad gratificante
- Identidad estigmatizante
- Identidad indiferente

La valoración identitaria en uno u otro sentido está relacionada con los rasgos que se asocian a cada comunidad socioterritorial, y que funcionan como estereotipos con toda la carga simbólica que ello conlleva. Estos rasgos estereotípicos se van sedimentando al paso del tiempo, con un carácter sumamente precario, multívoco e inestable, dado que son percepciones que sólo hasta cierto grado son compartidas, pero que frecuentemente no se sustentan en rasgos o hechos incuestionables, ni están del todo presentes en el territorio o sus pobladores. En suma, estos estereotipos socioterritoriales son una construcción imaginaria basada en ciertas características que pueden o no ocurrir, pero se convierten en emblemáticas del territorio y su comunidad.

A partir de estos estereotipos, que pueden ser muy diversos e incluso contradictorios, tiende a construirse el sentido de aprecio y valoración por la pertenencia a una comunidad socioterritorial. Aquí nuevamente intervienen dos miradas que pueden ser coincidentes, complementarias o divergentes: la de los propios, los que pertenecen a esa comunidad; y la de los extraños, los ajenos a esa comunidad, pero en la valoración y aprecio identitario acaban conjugándose ambas o bien imponiéndose una u otra, según el momento y circunstancias por las que atraviere el actor.

En la *identidad gratificante* su portador desarrolla sentimientos de orgullo o satisfacción por su pertenencia, que pueden recorrer diferentes intensidades; por ejemplo, puede haber

detonadores externos (símbolos, triunfos, situaciones afectivas, opiniones favorables, etc.) que favorezcan el incremento de la pertenencia gratificante, pero también otras condiciones en las que decrezca este sentimiento, en presencia de eventos o circunstancias negativas o frente a opiniones externas adversas. Esto es, el sentido de la gratificación no tiene un carácter invariable, porque se alimenta tanto de las percepciones propias como las ajenas, y éstas suelen tener una amplia gama de sentidos y contenidos.

Ya hemos mencionado cómo se acompaña este sentido identitario gratificante en algunos de los casos estudiados: recordemos la construcción cultural de Laura, que ahora se declara orgullosa mexiquense y argumenta la forma en que se percibe a sí misma a partir de la identificación con la comunidad socioterritorial del lugar donde habita.

Otro caso de identidad gratificante la encontramos en Daniel, que defiende con orgullo su pertenencia a su pueblo natal, sin importar las percepciones externas que puedan juzgar a éste con un sentido negativo por ser una comunidad tradicional y premoderna en diversos sentidos, o que otros no aprecien de la misma manera su origen campesino y el tipo de actividades que desarrollan los hombres de campo. Pero llegar a este sentimiento fue producto de sus vivencias en el territorio y las reflexiones y valoraciones que posteriormente realizó desde la distancia, y a pesar de las críticas o burlas que pudo haber recibido en algunas épocas de su vida. Por ejemplo, cuando era niño les llamaban a los de su pueblo los "huele caca de vaca" en tono despectivo debido a las actividades que realizaba antes de asistir a la escuela, y desde esos momentos se enojaban, peleaban y defendían a su simbólica comunidad frente a las agresiones de los niños de pueblos vecinos, lo que probablemente contribuyó a reforzar su sentido identitario gratificante, a pesar de lo que pudieran pensar otros.

Este caso nos muestra la relación entre el sentido identitario gratificante y su contraparte, la *identidad estigmatizante*⁷, en la cual hay una serie de contenidos negativos asociados

⁷ La denominación está inspirada en el texto de Goffman "Estigma. La identidad deteriorada" (1998), donde introduce el concepto de "estigma", con el que se reconoce socialmente a ciertas personas que poseen, real o imaginariamente, ciertos atributos que resultan "desacreditadores". El sentido que recupero se refiere al tercer tipo de estigma que él encuentra: por razones de raza, nación o religión, susceptibles de

culturalmente a la comunidad socioterritorial de referencia, lo que puede traducirse en un sentimiento de vergüenza o desprecio en sus portadores, que tratan de ocultar frente a los extraños su pertenencia a esa comunidad como una primera respuesta a la agresión o descalificación externa, pero que en un sentido u otro tiene como efecto la resignificación de la identidad, ya sea para reforzarla y defenderla, ocultarla o reconstruirla.

Ya hemos visto el caso de Daniel y el efecto que tuvo la hetero percepción estigmatizante de su identidad entre personas de otras comunidades, lo que provocó el incremento reflexivo y conciente del sentido gratificante con que él asume su identidad. Veamos ahora el caso de Arturo, donde también se conjugan los sentidos estigmatizante y gratificante en su constitución y reconstrucción identitaria.

La migración fallida de Arturo a una población fronteriza donde encontró que el ser "chilango" tenía una connotación altamente negativa y estigmatizante, acompañada de un sentimiento popular de rechazo y agresión expresado en frases como "haz patria, mata un chilango", le hacen confrontar su propia identidad y resignificar sus contenidos. Así pues, en ese momento, lugar y circunstancias, ser chilango se convierte en una *identidad estigmatizante*, que puede resultar hasta peligrosa para quien la detentan. Este sentido estigmatizante proviene de las hetero percepciones, pero bien puede ser asumido por el propio actor y desarrollar un sentimiento de auténtica vergüenza frente a los otros debido a su identidad socioterritorial.

En el caso de Arturo, la primera reacción defensiva que él tiene es ocultar su identidad frente a los agresores, como una obligada forma de elemental sobrevivencia, pero de ahí se deriva un sentimiento de vergüenza, no por su pertenencia identitaria, que ahí se ve favorecida, sino por tener que negar frente a otros lo que en ese momento resignifica como su auténtica identidad, y su respuesta es "regresar a lo suyo": a su gente, a su paisaje, a sus modos de vida. Esto se complica porque en él ya se habían confrontado dos

ser transmitidos por herencia y "contaminar" a la familia o grupo social de pertenencia. El sentido que recupero es menos fuerte al referirse a identidades socioterritoriales que pueden ser reconstruidas y resignificadas a partir de la migración. En Gilberto Giménez (2000) y en Bassand (1990) también encontramos la utilización del concepto en el sentido que aquí propongo.

sentidos identitarios que se aparecían como contrapuestos desde su proceso de escolarización: ser mexiquense (de Ecatepec) y ser "chilango" (del D.F.) se le habían presentado discursivamente como diferentes, asignándole un sentido gratificante al ser mexiquense frente al chilango, ya que en la escuela le enfatizaban las bondades del primero frente al segundo: "nosotros, los mexiquenses, éramos mejores, mientras los otros eran así como los feitos". Esta disyuntiva entre una y otra pertenencia encuentra una salida a la distancia, y a su regreso descubre que los estilos de vida de los "chilangos" son con los que se siente mayormente identificado, aunque no puede romper con su otra identidad como mexiquense porque reconoce lo que este territorio le ha aportado tanto en el pasado como en el presente, pero su preferencia y sentido gratificante está en su identidad chilanga, en la que reconoce reflexivamente una gama de aspectos positivos, minimizando simbólicamente los negativos. Inclusive los discursos sobre la superioridad mexiquense que recibió durante su escolarización, serán pasados por un tamiz crítico, a partir del cual revalora lo que antes asumió de manera automática, lo que dará otro sentido a su identidad proyectiva.

Un tercer tipo de identidad desde el aprecio y valoración que se hace de ella, lo incluyo en lo que denomino como *identidad indiferente*, que se presenta cuando la pertenencia a una comunidad socioterritorial no representa un sentido significativamente gratificante, pero tampoco estigmatizante para el actor o quienes le rodean. En estos casos, la identidad no es una fuente de orgullo o satisfacción, pero tampoco de vergüenza: simplemente es un hecho que se acepta como tal.

5.5.4 POR SU FUERZA Y PERMANENCIA

Por la fuerza y permanencia de la construcción identitaria, encontramos tres tipos básicos de identidades socioterritoriales, de los cuales se derivan diversas combinaciones e intensidades posibles:

- Identidades débiles y mutables.
- Identidades fuertes y perdurables.
- Identidades proyectivas.

Las *identidades débiles y mutables* son aquellas susceptibles de ser reconstruidas para adaptarse mejor a las condiciones y circunstancias que la vida impone a sus portadores. Este tipo de identidades están asociadas preferentemente con la migración, en la cual el actor enfrenta los cambios socioterritoriales reconstituyendo de alguna manera su sentido identitario, al pasar a formar parte, en los hechos, de una nueva comunidad socioterritorial. Ante esto tiene dos opciones drásticas: vivir permanentemente como un extranjero en el lugar de su nueva residencia, sin asimilarse al lugar de llegada; o bien olvidar su comunidad anterior, cortando simbólicamente con ella, y construir su pertenencia simbólica al nuevo espacio. Una tercera opción, menos tajante, es iniciar un proceso de reacomodo y negociación de la conformación identitaria, que combine elementos de una y otra pertenencia, y tenga como resultado el mantenimiento de ambas o la elección preferencial de una de ellas. En la primera opción estamos hablando de lo que he denominado *identidad fuerte y perdurable*, que analizaremos más adelante; mientras que la segunda y tercera opción consideradas se acercan a las *identidades débiles y mutables*, aunque ambos tipos identitarios no ocurren en los hechos de manera pura o absoluta, sino que se combinan libremente y por cuestiones analíticas es que hablamos tajantemente de uno u otro sentido, pero solamente como tendencias que pueden reconocerse a partir de ciertas características.

En varios de los casos analizados en esta investigación, encontramos ejemplos de *identidades débiles y mutables*, que han cambiado su sentido y contenido paulatinamente como resultado de las experiencias vividas en un nuevo territorio, que en algunos casos pueden tener algún elemento que sirva como detonador para el cambio. Empecemos con el análisis de los relatos, para lo cual tomamos como ejemplo nuevamente los casos extremos, por su claridad ejemplificadora.

Ricardo nació en un pequeño poblado del sureste mexicano, al cual lo unen lejanamente los recuerdos de su infancia, que con el paso de los años se convierten en cierta añoranza que no logra mantener vivo su sentido identitario en el lugar. Es más: el reconoce que los vínculos con su tierra natal se han roto totalmente, y allá lo único que le queda es el lugar

de origen de sus ancestros, pero ya no mantiene ni en sus costumbres, ni en sus prácticas cotidianas y formas de apreciar y valorar la vida, ni siquiera en sus símbolos territoriales entrañables, algún tipo de sentido identitario que le permita mantener viva su primera pertenencia socioterritorial. Por ello ha buscado en el transcurso de su vida nuevos lugares para vivir y de los cuales apropiarse simbólicamente: inicia en el D.F. con la admiración que le causó el primer contacto con la vida urbana, pero pronto se traslada a territorio mexiquense, sin haber podido reconfigurar su sentido identitario. Ya en Ecatepec siente que esta nueva comunidad socioterritorial no es suficiente para sus aspiraciones principalmente culturales, por lo que emprende una migración a los Estados Unidos en busca de una sociedad más moderna y "civilizada". Pero tampoco allá logra reconstruir su identidad socioterritorial con un sentido gratificante, ya que allí es más bien estigmatizado por su involuntaria y heredada pertenencia "latina", por lo que regresa al lugar que considera más cercano a lo que podría llamar su "casa": su país, y de él, el territorio mexiquense, donde está el lazo familiar y donde ha tratado de reconfigurar su identidad socioterritorial de manera deliberada, conociendo más sobre el territorio, sus costumbres y su historia.

En este mismo sentido encontramos la configuración identitaria de Laura, quien no duda en romper su sentido de pertenencia en el D.F. y todo lo que éste representa para ella, a partir de una serie de sucesos traumáticos y dolorosos en su vida, y reconstituye su identidad en el territorio que siente que la ha acogido y brindado oportunidades de vida.

En el segundo tipo, las *identidades fuertes y perdurables* se definen desde la contundencia con la que son asumidas por el actor, que es precisamente lo que propicia su permanencia a través del tiempo y pese a los cambios espaciales a lo largo de la trayectoria vital, lo que de ninguna manera quiere decir que no sufran ciertos cambios en cuanto a sus contenidos y formas de apropiación, relacionados con las propias transformaciones espaciales y culturales o los diferentes momentos y etapas de la vida, lo cual es característico de toda configuración identitaria. A lo que se alude en este tipo de identidad es precisamente a que éstas no pueden ser fácilmente reconstruidas o cambiar

su referente socioterritorial fundamental, a pesar de las circunstancias y dificultades que ello implique para el actor.

El ejemplo más claro de identidad socioterritorial fuerte y perdurable lo encontramos en el caso de Daniel, por lo que nos servirá para analizar e ilustrar este tipo de identidad. El primer elemento a destacar en este caso, es que se trata de una identidad que toma como referente a una comunidad tradicional en el sentido amplio del término: es un pequeño poblado, que se ha mantenido al paso de los siglos con una actividad predominantemente agropecuaria, donde la modernización circundante no ha logrado aún desaparecer las costumbres, tradiciones y estilos de vida locales. Este sentido tradicional y agrario aporta un elemento cultural característico: la tierra, como madre que alimenta y padre que protege está presente en la construcción simbólica del territorio y las formas de apropiación identitarias.

Un segundo elemento a considerar es su carácter perdurable: en este caso se trata de una identidad heredada de sus ancestros, y constituye el primer referente identitario, que se remonta a su propio nacimiento, y se mantiene a lo largo del tiempo, hasta la actualidad, y a pesar de la distancia, ya que no habita en su lugar natal desde hace 27 años, lo que significa que la mayor parte de su vida la ha pasado fuera de ahí, lo que no ha mermado sino reforzado su sentido identitario.

En este caso de *identidad fuerte y perdurable* encontramos todos los elementos que hemos considerado característicos, dentro del discurso que construye Daniel en su relato:

- Auto inclusión en las tareas y atributos de la comunidad, a pesar de que actualmente no se dedica a cultivar la tierra, pero se sigue incluyendo a sí mismo como campesino cuando relata las actividades que ahí realizan.
- Auto denominación como natural del lugar, a partir del gentilicio correspondiente pero también del apodo con el que se reconoce a los habitantes del pueblo.
- Inserción plena en el complejo simbólico cultural característico, que abarca desde las formas de hablar hasta las costumbres y actitudes ante la vida, aunque en su vida cotidiana asume los estilos de vida propios del lugar en que ahora vive y la actividad

que desempeña, lo que no demerita que se declare íntimamente unido a su comunidad de origen.

- Topofilia expresada en el aprecio y cariño por su tierra, paisajes y formas de vida.
- Recuerdo que triunfa sobre el olvido en la ausencia, lo que significa "llevar el territorio dentro", a través de sus recuerdos, pero también manteniendo lazos y relaciones que lo mantienen en permanente comunicación con la comunidad socioterritorial de pertenencia, ya sea de forma física o simbólica.
- Orgullo por su pertenencia, por lo que se trata de una identidad gratificante a pesar de las críticas o desacuerdos que puedan manifestar otras personas.
- También encontramos que el sentido identitario va más allá del momento de ausencia actual, por lo que proyecta regresar algún día a su lugar natal para terminar allí su vida, en su lugar, con su paisaje, con los suyos, viviendo cotidianamente sus costumbres y tradiciones. Esto lo convierte también en una *identidad proyectiva*.

En un sentido similar se encuentra el caso de Sandra, donde se mantiene vigente su identidad natal, a pesar de los años de ausencia y las adaptaciones que ha tenido que realizar para vivir plenamente en su actual lugar de residencia, lo que no ha fracturado su sentido de pertenencia a su comunidad de origen, donde mantiene lazos identitarios tanto físicos y simbólicos, desarrollando también una identidad proyectiva.

Con sus matices y particularidades, también encontramos este tipo de identidades fuertes y perdurables en los relatos de Norma y Arturo. En el caso de Norma se trata de una identidad fuerte y perdurable pero que además tiene un carácter electivo que le brinda una mayor fuerza y convicción: ella elige reconocerse a sí misma como mexiquense por todo lo vivido en ese territorio, que siente que le "ha dado todo", aunque está consciente de que no es su lugar de nacimiento, pero sí donde siente que pertenece. También en el caso de Arturo, que ya analizamos profusamente, encontramos una identidad fuerte y perdurable, aunque confrontada por sus vivencias cotidianas y arraigos en territorio mexiquense. En el caso de Matilde, encontramos una identidad fluctuante que no se circunscribe exactamente a ninguno de los dos tipos analizados hasta aquí, por lo que no se incluye en el análisis de ellos.

Con el concepto de *identidades proyectivas*⁸ se alude al proyecto personal de permanencia futura en una comunidad socioterritorial, lo que significa que el lazo identitario con ella traspasa el momento actual, por lo que se proyecta en la intención de permanecer o regresar a ella a corto, mediano o largo plazo, según sea el caso; e incluso "quedarse ahí" simbólicamente después de la vida, o sea, ser sepultado en el lugar.

Este tipo de *identidades proyectivas* lo encontramos claramente en Daniel y de Sandra, con sus intenciones de regresar en cuanto les sea posible a sus respectivos lugares de origen, con los cuales han construido identidades fuertes y perdurables, y de ahí su intención de "volver a casa" en el futuro. Pero también lo encontramos en Ricardo, que se ha esforzado por construir y reforzar una identidad mexiquense fuerte y perdurable, por lo que planea pasar ahí el resto de su vida, e incluso para después, relata que ya compró "su panteón", con lo que expresa su intención de permanecer en ese territorio, por decisión propia, después de su muerte.

Por último, antes de terminar este apartado sobre los *Tipos y sentidos de la identidad socioterritorial* descubiertos a partir de los relatos biográficos de los siete profesores investigados, quiero insistir sobre la diversidad a partir de la cual se conforman y reconforman las identidades socioterritoriales, ya que en estos procesos intervienen una gran cantidad de elementos que son combinados en formas únicas y subjetivas, como las propias historias de sus vidas y los relatos que hacen de ellas, pero esto no quiere decir que no existan ciertas tendencias y sentidos compartidos, a pesar de las especificidades y respetando las mismas. Descubrir estas tendencias y sentidos, y ubicarlos tanto en el nivel de la generalidad como de la particularidad, ha sido el objetivo de esta investigación.

⁸ Esta denominación se ha tomado de los textos de Bassand (1990) y Giménez (2000)

5.6 LOS PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN EN LA CONFORMACIÓN DE IDENTIDADES SOCIOTERRITORIALES

Uno de los objetivos que se planteó esta investigación fue descubrir la influencia que tienen los procesos de escolarización en la conformación de identidades socioterritoriales con cierto sentido. Para ello hay al menos dos elementos que se consideraron en el diseño de la investigación: todos los sujetos de la investigación son profesores en servicio, o sea, están inmersos en el ambiente escolar desde las actividades profesionales que desempeñan cotidianamente; y por otro lado, en las entrevistas realizadas para recoger relatos biográficos de estos profesores, se incluyeron temas relacionados con sus propios procesos de escolarización, buscando indicios que nos permitieran establecer algún tipo de relación entre estos y el desarrollo de sus conformaciones identitarias particulares. Debo anticipar que no en todos los casos fue posible encontrar una relación directa entre unos y otros, por lo que a partir de los hallazgos se plantean las siguientes conclusiones sobre este tema.

El primer punto a destacar es que todos los profesores recibieron durante sus procesos de escolarización, algún tipo de enseñanzas encaminadas a formar en ellos identidades socioterritoriales con cierto sentido, independientemente del momento en que estudiaron o el lugar en el que vivían y estaba ubicada la escuela, ya fuera en el D.F, en Nayarit, en Campeche o el estado de México. Si bien todos reconocen haber recibido algún tipo de instrucción al respecto, los métodos, procesos y sentidos discursivos varían según el tipo de institución al que asistieron, la época y el lugar, pero sobre todo, dependiendo de las características y convicciones personales de los profesores con los que estudiaron. Así encontramos que, por lo menos en sus recuerdos, los procesos de formación de identidades socioterritoriales en el ámbito escolar fueron diversos, pero siempre estuvieron presentes.

Con este primer punto se abre la discusión sobre la pretendida homogeneidad del sistema educativo, con sus programas y métodos unificados para la enseñanza en todo el país, lo

que no pasa de ser una ilusión política en diversos sentidos, ya que hay al menos dos elementos que dificultan o francamente impiden que se consume tal uniformidad:

- a) Cada profesor le imprime su propio sello a sus procesos de enseñanza, a partir de sus propias interpretaciones de la vida, y en este caso particular, sus apreciaciones del territorio y sentido de la identidad socioterritorial particular. Si a esto le agregamos que en cada escuela el conjunto de profesores y directivos contribuyen a plasmar en las prácticas institucionales sus propias perspectivas y convicciones, observamos que se abre aún más la gama de orientaciones y significados que se transmiten a los alumnos, lo que por otra parte me parece que puede resultar más beneficioso que nocivo, ante la posibilidad de enriquecer los contenidos estipulados desde la frialdad de planes y programas de estudio elaborados y supervisados por instancias que pueden ser muy ajenas a los procesos cotidianos. Así encontramos en los relatos prácticas y mensajes muy diversos relacionados con el territorio, los símbolos identitarios o los sentidos de pertenencia locales y nacionales.
- b) Cada alumno se apropia de manera selectiva y diferente de los contenidos y mensajes que recibe de sus profesores, y en general del ambiente escolar. Así encontramos a dos profesores, Arturo y Matilde, que asistieron a la misma escuela primaria y después a la misma Normal, aunque en generaciones distintas, y sin embargo la forma en que resignifican a la distancia los discursos escolares y los recuerdos que tienen de ellos, es muy diferente. Por ejemplo, lo que Matilde recuerda de esas épocas es la exigencia de respeto y veneración por los símbolos nacionales, que en su opinión llegaba hasta la exageración, lo que provocaba en ella cierto rechazo por ese tipo de prácticas. Por su parte, Arturo recuerda también eso, pero lo resignifica diferente: a él le agradaban esas prácticas, y sobre todo el orden, disciplina y control que exigían los profesores y directivos al alumnado. Además, también recuerda de manera vívida la forma en que le inculcaban una identidad mexiquense que fuera fuente de orgullo para ellos, desde la exaltación de un sentimiento de distinción frente a lo no mexiquense, que se asociaba con lo feo o lo de mala calidad, mientras ellos, como mexiquenses eran y estaban dentro de un sistema y lugar de alta calidad. Esta parte de la inculcación de sentidos de pertenencia locales, para Matilde o bien pasó

inadvertida, o tal vez ya no la recuerda, lo que también nos indica el grado de significatividad que tuvo para ella.

Así pues, la influencia que puede tener la escolarización sobre la formación de identidades socioterritoriales está atravesada por múltiples factores, entre los que encontramos:

- La influencia de los profesores y el tipo de organización institucional;
- El medio ambiente que circunda en cada momento el proceso de escolarización, y que puede enfatizar, demeritar o contradecir los discursos escolares. Aquí se incluye la influencia de la familia, los grupos de amigos o compañeros, los diferentes medios de comunicación masiva, la asistencia a instituciones de tipo religioso, deportivo, social, etc.
- Los intereses y las disposiciones personales para el estudio que cada alumno tiene, como puede ser la atención e importancia que les otorga a los conocimientos que le imparten en la escuela, o incluso el nivel de credibilidad que tienen para cada uno.
- Los aprendizajes previos o concomitantes que permiten o impiden apropiarse de manera significativa de las enseñanzas escolares.

Un segundo punto a considerar con relación a la formación de identidades socioterritoriales desde los procesos de escolarización, es el papel central que tiene la identidad nacional sobre las identidades locales, aun cuando esta tendencia se ha tratado de revertir para equilibrar unas y otras. Sin embargo, no todos los profesores están preparados para inculcar identidades locales, en ocasiones por falta de interés, o porque ellos mismos no las han adquirido y ni siquiera cuentan con los conocimientos necesarios para promover el sentido de pertenencia a una comunidad socioterritorial con la que no se sienten identificados. Por ello es frecuente que se enfatice más la identidad nacional dentro de las escuelas, colocándola en un lugar preponderante.

En este punto encontramos también un esfuerzo, que data aproximadamente de la década de 1960 y permanece hasta la fecha, por promover la formación de la identidad mexiquense desde las escuelas y otros niveles de gobierno municipal y estatal, con el

objetivo de incorporar a los miles de migrantes recién llegados en una comunidad cultural socioterritorial que sufría el deterioro de sus instituciones históricas ante la llegada masiva de fuereños, incapacitados muchas veces para apreciar las costumbres y tradiciones locales. De ahí surgen diversos programas, actividades y discursos para fomentar la "identidad mexiquense" o "el orgullo de ser mexiquense". Sin embargo, aunque en algunos de los relatos se mencionan, por lo menos en este grupo de profesores no se aprecia que tuvieran un impacto definitorio, aunque probablemente hayan coadyuvado en su conformación identitaria, o por lo menos se convirtieron en un punto de referencia, pero no registrado como tal de manera explícita o conciente.

5.7 CONSIDERACIONES FINALES

Antes de cerrar este capítulo, quiero rescatar algunas reflexiones generales.

Para empezar, un punto central en los hallazgos es la importancia que tiene la identidad socioterritorial y la construcción de arraigos territoriales en la planeación, organización y desarrollo de la trayectoria de vida de los actores que aquí hemos investigado, desde una perspectiva cultural común que prioriza los lazos de pertenencia social profundos y relativamente estables, sobre los eventuales, móviles o superficiales. Esto contradice ciertas teorías sobre los cambios identitarios en las condiciones posmodernas de las sociedades occidentales actuales⁹, donde los estilos de vida están fuertemente influenciados por el bombardeo continuo de informaciones provenientes de todo el mundo que llegan al individuo por diversas vías, como los programas internacionales de radio, televisión o Internet; pero también porque las propias condiciones socioeconómicas propician la fragilidad en el empleo y los cambios drásticos en las ocupaciones, profesiones e incluso los sentidos de pertenencia social, con lo cual se han roto las relativas "certezas" o "seguridades" que los actores podían construir en otras épocas, sobre el presente y el futuro, y los individuos, al vivir en un estado permanente de inestabilidad por los avances e intercambios tecnológicos, culturales, ocupacionales y del

⁹ Estoy tomando como referencia la interesante crítica que hace Gilberto Giménez a las teorías posmodernas de la cultura y la identidad de autores como Zygmunt Bauman y Stuart Hall (Giménez, 2004).

tipo de relaciones sociales, tienen que adaptarse a las circunstancias de la vida y reconstruir tantas veces como sea necesario su identidad, que se vuelve así cada vez más “fragmentada”, inestable o fluida, con una tendencia a la desaparición o debilitamiento de los lazos territoriales fuertes y perdurables.

Y bien, puede ser que esto esté ocurriendo en diversos lugares y a múltiples grupos sociales: la información arrojada por esta investigación no me permite ni confirmarlo ni negarlo en un nivel de generalidad que abarque a las “sociedades contemporáneas”, ya sea que encontremos elementos para definir las como “tradicionales”, “modernas” o “posmodernas”. Lo que sí puedo afirmar es que los resultados de la investigación contradicen estos planteamientos posmodernos, ya que no encontré tal fluidez y precariedad en la conformación identitaria en el grupo de profesores estudiado, y que, por el contrario, la dimensión socioterritorial contiene diversos elementos relativamente estables, fuertes y perdurables, capaces de modificar sus proyectos de vida para regresar a sus arraigos y seguridades territoriales, como se observa en las “migraciones fallidas”, o de conformar identidades proyectivas en añorados retornos al terruño. Esto es: el lazo con el territorio, por lo menos en este grupo, sigue siendo profundo, y como producto de una migración, muchas veces obligada ante circunstancias adversas de la vida, este lazo puede debilitarse, o aun aparentemente suspenderse, pero siempre es sustituido por un nuevo lazo que puede llegar a ser tan fuerte y profundo como el anterior, o incluso mayor cuando en él se agregan ingredientes emocionales como la gratitud o el cariño.

Estos planteamientos contradictorios nos obligan a recordar una premisa sociológica básica: la cultura, y la identidad, no se construyen en abstracto, sino que están siempre encarnadas en actores particulares, con circunstancias e historias particulares, lo que les da contenidos y sentidos también particulares, por lo que no podemos hablar, y menos ahora, de sociedades o tendencias homogéneas, ya que bajo fachadas aparentemente uniformes o continuas, encontramos una gran heterogeneidad, la que no implica que no podamos llegar a descubrir los procesos que las impulsan, pero reconociendo siempre su propia especificidad.

Esto nos lleva también a resaltar la pertinencia de los relatos biográficos como estrategia metodológica en la investigación de los procesos y elementos que intervienen en la conformación de la identidad socioterritorial, o de alguna otra dimensión de la identidad, ya que nos permiten descubrir las formas subjetivas en las que cada actor ha construido y reconstruido su identidad a través de su trayectoria vital, considerando también los diferentes contextos en los que ha estado inserto y la relaciones y redes sociales que ha establecido en los diferentes momentos y aspectos de su vida, y la forma en que estos elementos han intervenido en su conformación identitaria.

Así pues, si partimos de estas particularidades contextuales, encontramos que en el grupo de actores en estudio más que fragilidad o incertidumbre laboral, familiar y social, su profesión magisterial les brinda un marco de seguridades y estabilidad ocupacional que se extiende a otras dimensiones de su vida, del que no gozan otro tipo de trabajadores o profesionistas. Simplemente, el hecho de estar atados a un territorio particular, el estado de México, para conservar su “plaza de base” en el sistema educativo mexiquense y con ella la permanencia en el servicio, el salario asegurado mientras cumplan con sus obligaciones laborales, las prestaciones sociales, y de manera importante para varios de ellos, la seguridad de una jubilación vitalicia al cumplir con el tiempo de servicio requerido, contribuye en diversas formas a fortalecer su arraigo en el lugar y a reconstruir y/o fortalecer su identidad socioterritorial en él, al estrecharse cotidianamente los lazos de pertenencia a la comunidad donde laboran. Estas circunstancias aparentemente podrían explicar la fortaleza de sus identidades socioterritoriales, pero de ninguna manera nos permiten afirmar que éste sea un factor decisivo o particularmente importante en su construcción, ya que entre sus familiares también encontramos un peso más o menos equivalente en esta dimensión identitaria, aunque sus condiciones laborales, y aun migratorias, sean muy diferentes. Tenemos que reconocer entonces el peso del factor cultural en la construcción identitaria, como conjunto de significados transmitidos y compartidos socialmente que dotan de sentido las experiencias vitales, conforman las percepciones de la realidad y orientan las prácticas; dicho en otra forma: en este grupo social encontramos un ambiente cultural que otorga un peso significativo a la dimensión socioterritorial de la identidad, que se fomenta y nutre desde la familia, la escuela, las

instituciones políticas-administrativas y la comunidad, en la que los lazos reales y simbólicos con el territorio tienden a ser profundos y perdurables.

Por último, una conclusión que obtenemos de esta investigación es que la identidad vivenciada siempre tiene mayor peso que la heredada o la aprendida; esto es, no hay discurso, ya sea familiar, escolar o de cualquier otro tipo, que pueda ser suficientemente efectivo, si éste no es reforzado desde la propia vivencia como parte de una comunidad socioterritorial. Y para ello no es preciso que el actor permanezca físicamente en un territorio o conviva en una comunidad, porque puede estar ahí pero no desarrollar un sentido identitario con ella, pero lo que es imprescindible es que comparta en algún sentido, así sea solamente simbólico o imaginario, el universo cultural que es propio de esa comunidad, y que a partir de la creación de lazos con los otros miembros de ésta, desarrolle un sentido de pertenencia. Así pues, las vivencias pueden ser físicas, pero también culturales o simbólicas, pero el actor tiene que percibir las en algún sentido para apropiarse de ellas, y a través de ellas, de la comunidad socioterritorial.

TERCERA PARTE:

**ESTRATEGIAS ESCOLARES PARA LA
CONFORMACIÓN DE IDENTIDADES
SOCIOTERRITORIALES**

INTRODUCCIÓN: EL ESPACIO DE LAS PRÁCTICAS.

La vida de las sociedades está regida por una serie de reglamentaciones que orientan el sentido de las acciones de sus miembros. Así, cada individuo "aprende", a partir de su proceso de socialización y a lo largo de su trayectoria social individual, cómo debe actuar en cada ocasión que se le presente, el lenguaje que debe usar, la vestimenta que debe portar, las actitudes que debe asumir, etc.

El concepto de socialización, desarrollado por Durkheim, alude precisamente al proceso educativo a partir del cual un individuo se introduce en la sociedad, interiorizando y haciendo suyas las normas que la rigen con el fin de convertir al niño "egoísta y asocial", en otro capaz de llevar una vida moral y en armonía con su grupo social. En el extremo de esta postura, diversos autores han sostenido que la estructura social constriñe al individuo al grado que sus acciones están ya previstas por la sociedad, de tal manera que su margen de acción y libertad personal es muy limitado. En la posición contraria, los teóricos voluntaristas ponen en el centro la libertad del sujeto para tomar las riendas de sus acciones, por encima de la camisa de fuerza que le ponen las estructuras sociales. En una postura intermedia están quienes reconocen el peso de las estructuras sociales, pero también el margen de acción libre en el que se mueve cada uno.

Con esta última idea se abordan en esta parte las acciones que despliegan los diferentes actores escolares alrededor del rito cívico. Para ello, tomamos la institucionalización y reglamentación informal del rito como una referencia obligada (Capítulo 6: "Las ceremonias cívicas como ritos identitarios: el poder de lo instituido"), para después centrar la atención, en los siguientes capítulos, en lo que los actores "hacen", así como las explicaciones que construyen sobre su acción, donde se expresan algunos de los significados que conscientemente les atribuyen, y algunas pistas que nos permitan rastrear las disposiciones que orientan en uno u otro sentido sus prácticas.

Con ello se pretende profundizar en los significados que adquieren estas ceremonias como ritos identitarios, y paralelamente buscar las formas en las que los actores

reproducen, traducen, adaptan, transforman, recrean o asumen ciertas acciones institucionalizadas, que al pasar por el tamiz de la propia subjetividad, adquieren sentidos que pueden ser los previstos o bien insospechados.

Así pues, con este análisis me propongo revisar la relación que se establece entre una práctica instituida, consagrada en términos de "lo que debe hacerse", y la complejidad de fuentes y procesos que se presentan al llevar al terreno de los hechos, de las prácticas realizadas en un espacio y tiempo determinado, donde se ponen en juego percepciones e interpretaciones subjetivamente actualizadas que se conjugan para re-producir prácticas con tintes propios, con formas que pueden acercarse o alejarse del ideal instituido.

Esto es, el peso innegable de su carácter estructural no necesariamente se plasma con un carácter de uniformidad: los diferentes actores recogen lo instituido pero lo transforman, reproducen pero también re-producen, y en este proceso se insertan otros elementos que se combinan y seleccionan con pesos diferenciados, introduciendo así intereses, actitudes, creencias y apuestas que pueden ser o parecer ajenas, pero que se actualizan en formas explícitas, y las más de las veces tácitas, pero abierta o veladamente presentes.

Tratándose, como en este caso, de experiencias educativas que tienen el objetivo expreso de introducir en los alumnos una serie de ideas, percepciones y creencias socialmente autorizadas, es decir realizar un proceso de socialización a partir de la definición más o menos precisa de un arbitrario cultural ¿qué peso tienen estas re-creaciones que ponen en juego las percepciones subjetivas de los actores, o particularmente de algunos actores que dentro del campo específico adquieren formas de poder y autoridad legal o informal? ¿Qué peso tienen estos juegos de poder donde se tratan de imponer visiones subjetivas de un rito formalmente instituido? ¿Cómo se expresan sus puntos de encuentro y de contradicción? Y por último ¿qué repercusiones pueden tener en el efecto inculcador que persigue el rito?

Paralelamente, y pasando a otro nivel de análisis ¿qué tan uniforme es la uniformidad del sistema educativo al transformarse en prácticas educativas? ¿Pueden las posiciones y

perspectivas subjetivas de los actores transformar, reorientar, reafirmar o socavar el poder de lo instituido? ¿Con qué sentidos?

Para abordar estas interrogantes presupongo que la lógica de las prácticas incluye aspectos de conservación - institución, pero conjugados con elementos de contradicción - reinención. Por ello, no pueden ser vistas como espacios en los que opera una coherencia de principio, sino como un juego en el que se introducen múltiples factores que van marcando su realización factual.

Metodológicamente recurro fundamentalmente a tres fuentes de material empírico, recogido a través del trabajo de campo en las dos escuelas investigadas:

- la observación de prácticas desplegadas en la realización de ritos cívicos y otras actividades escolares
- entrevistas a profundidad con profesores de ambas escuelas
- entrevistas colectivas a alumnos de diferentes grados escolares

Como hemos visto, la realización del rito sigue un guión predeterminado, que incluye dos fases: el núcleo ritual, de carácter más o menos rígido, acotado por la reglamentación sobre el uso de símbolos oficiales, y una parte complementaria, con un guión flexible, supeditada a la iniciativa y creatividad del o los organizadores específicos, y a la fecha a conmemorar.

En la celebración se involucran diversos actores, cada uno con una participación delimitada por la posición que ocupan dentro del espacio ritual, y que podemos ubicarla en diferentes niveles:

- Director del rito
- Organizadores del programa complementario
- Vigilantes del rito
- Participantes
- Espectadores

A cada uno de ellos corresponde un tipo de participación esperada, consagrada por la predeterminación del guión derivada de los usos y costumbres particulares de la institución, y la forma personal con la que se involucran en la realización del rito, ligada a las interpretaciones y expectativas que tienen sobre él, lo que otorga un sentido subjetivo a su acción.

CAPÍTULO 6:

LAS CEREMONIAS CÍVICAS COMO RITOS IDENTITARIOS: EL PODER DE LO INSTITUIDO

Los ritos han sido ampliamente estudiados por antropólogos y sociólogos por lo menos desde el siglo XIX. En la abultada bibliografía que se ha producido sobre el tema, destacan particularmente el análisis de ritos ligados con la magia, la religión y las costumbres ancestrales. De hecho, desde ese siglo se desarrolla una corriente que considera las conductas rituales como características de los pueblos primitivos, visto como "atrasados", "premodernos", y a estas prácticas como provistas de una buena dosis de irracionalidad. Con estas ideas, algunos consideraron que la racionalidad moderna terminaría con las prácticas rituales, vistas como la representación de creencias impregnadas de ignorancia y superchería. Para otros, por el contrario, las prácticas rituales siguen vigentes en las sociedades más avanzadas, pero aún metamorfoseadas, conservan ciertos principios básicos¹.

Aunque estas premisas han sido muy debatidas desde diferentes posturas teóricas, me parece que aún subsiste en numerosas investigaciones realizadas durante el siglo XX, donde autores de la talla de Levy Strauss, Turner o el propio Bourdieu, se han lanzado a la búsqueda de "primitivos" o "salvajes" actuales para convertirlos en un objeto de estudio que les permita comprender los complejos mecanismos que han llevado a los hombres a la creación de ritos que datan de la época prehistórica, y que sin embargo estas prácticas, transformadas y adaptadas al curso de los tiempos, han sobrevivido a través de los siglos bajo formas diversas. Y ni que decir de la gran cantidad de investigaciones

¹ Cassirer señala que históricamente se han desarrollado, en el campo de los estudios antropológicos y filosóficos, dos interpretaciones contrapuestas sobre las formas del pensamiento mítico (y ritual) entre los hombres "primitivos" y los "civilizados":

- las que sostienen el "principio de homogeneidad", según el cual no hay diferencias sustantivas entre la mente del hombre primitivo y la del civilizado, ya que tanto uno como el otro son capaces de pensar y obrar filosóficamente, combinando los datos de la experiencia sensible para llevarlos a un orden coherente y sistemático, y
- las que se fundamentan en un "principio de heterogeneidad", según el cual no es posible encontrar una continuidad entre la mentalidad primitiva y la civilizada, ya que la mente del salvaje es incapaz de realizar procesos de argumentación y raciocinio. Desde los que sostienen esta premisa, las diferencias son sustantivas, ya que el hombre civilizado ha desarrollado una mente lógica, mientras el primitivo tiene una mente prelógica o mística. (Cassirer, 1968)

realizadas en nuestro país, tanto por estudiosos mexicanos como extranjeros, que han buscado en ritos que aún se practican, la pervivencia de creencias y costumbres prehispánicas, tanto entre pueblos indígenas como en poblaciones mestizas aparentemente culturizadas en el marco de las prescripciones y lógicas de pensamiento occidentales.

A lo largo de la gran cantidad de estudios producidos sobre el rito, subyace una serie de preguntas fundamentales: ¿qué hay en la naturaleza humana que impulsa a los hombres a ordenar su mundo a través de complejos sistemas rituales? ¿Qué función cumple que rito que lo hace necesario en sociedades aparentemente tan diferentes? ¿Qué hay en esos mecanismos rituales que ha permitido su permanencia en el tiempo y el espacio? Y es que, entre la numerosa bibliografía sobre el rito, encontramos estudios realizados lo mismo entre esquimales de Alaska, aborígenes australianos, indígenas de las selvas brasileñas o culturas ancestrales de África Central.

Pero no es solamente entre las sociedades catalogados como "primitivas", "atrasadas", "salvajes" o "premodernas", donde encontramos prácticas rituales fuertemente establecidas, ya que en estudios realizados en las sociedades más "modernas", e incluso "sobremodernas", podemos encontrarlas, algunas conservando características ancestrales, como en las prácticas religiosas, o bien, asumiendo una gran variedad de formas aparentemente "profanas", en comunidades donde la dinámica social ha sido, al menos en el discurso, secularizada. Así se han estudiado ritos alimentarios, sexuales, deportivos, escolares, etc.

Con estos antecedentes, y por ello tomando las previsiones que el caso amerita, iniciamos el análisis de las ceremonias escolares vistas como rituales cívicos, reservando para más adelante el análisis y discusión teórica sobre la pertinencia y posibilidades heurísticas de enfocar su estudio a partir de tres conceptos básicos: rito, mito y símbolo.

En el caso de las ceremonias cívicas escolares las tradiciones tienen un papel central, ya que generalmente los directivos y profesores de las escuelas no siguen reglas plasmadas

en algún tipo de manual para realizarlas, lo que no impide que se siga un protocolo perfectamente definido que incluye acciones, actitudes, objetos simbólicos y significados que forman parte del "saber hacer" del docente, transmitido a través de la repetición sistemática de este tipo de prácticas. Así pues, la realización de las ceremonias cívicas se apega a normas ya establecidas por la tradición o la costumbre, y los maestros "saben" cual es la manera de realizar este rito, con conocimientos que han acumulado desde su propia experiencia como estudiantes, porque se los han enseñado en su proceso formativo como profesionales de la educación, o simplemente porque ya como maestros en servicio "aprenden" de los profesores más experimentados la forma de hacerlos.

Sin embargo, en este tipo de rituales, como en muchas otras prácticas humanas, hay un momento de creación - recreación de lo estipulado, que se nutre tanto de los lineamientos sedimentados en prácticas tradicionales, como de las disposiciones subjetivas de quienes participan en estas ceremonias. Esta parte personal que el participante aporta a la realización del rito constituye verdaderas "formas de emplear" que introducen múltiples variaciones a las prácticas prescritas por la tradición o la costumbre, convertidas desde la cultura dominante en imposiciones que norman las acciones de los miembros de la sociedad en muchos sentidos, desde los actos comunes y cotidianos, hasta los ritos más elaborados².

Junto con estas formas específicas de realizar el rito en momentos y lugares específicos, consideramos en la investigación los discursos que construyen los actores sobre su participación en estas ceremonias, recuperando lo que dicen que hacen, la explicación que construyen sobre su actuación y el significado personal que le otorgan, donde buscamos la forma en que recuperan esa parte normativa que se les impone, que incluye tanto lo que "debe hacerse" como lo que "debe decirse", la recreación - innovación del rito, así como las posibilidades que tiene de formar disposiciones presentes y futuras (*habitus*) relacionadas con su identidad socio territorial³.

² Cf (Bourdieu, 1991) y (De Certeau, 2000)

³La perspectiva subjetiva del rito será analizada en el siguiente capítulo.

Partimos del presupuesto de que una tarea fundamental de la escuela es imponer a los niños una cultura, arbitrariamente definida como legítima desde el poder político, que norma las actividades educativas e incluye un discurso, considerado aquí como una explicación sobre la vida social en sentido amplio; una forma de actuar y de conducirse dentro del espacio escolar, y un sistema de disposiciones (*habitus*) que normen acciones presentes y futuras en ámbitos que traspasan el tiempo y espacio de la vida dentro de la escuela. Pero también considero que esta imposición no se cumple completamente, ya que siempre hay espacios de libertad y predisposiciones individuales que presentan resistencia, generalmente no intencional, a un tipo de educación que tiende al adoctrinamiento de los educandos.

Así pues, en la realización de este rito cívico se pone en juego la imposición institucional, que reproduce o pretende reproducir el arbitrario cultural, con todo un sistema de inculcación y vigilancia para el cumplimiento de las disposiciones escolares, y el margen de acción que cada actor puede extraer de las situaciones particulares. En el rito cívico se transmiten diferentes mensajes que prefiguran formas de ver el mundo y la realidad social en la que se vive. Las enseñanzas que se desprenden de ellos traspasan el momento presente de su ejecución, constituyendo así la inculcación de un mito que se actualiza y se condensa a través de formas y objetos simbólicos.

Veamos pues como se integran diferentes elementos constitutivos del ritual cívico en las escuelas: lo instituido, lo contingente, el margen de acción de los actores, y las relaciones de fuerza - poder que cada uno pone en juego.

También trataremos de encontrar la vinculación del rito con el mito, entendido como una historia que relata los orígenes, reales o ficticios, del hombre actual, creando así un tipo de conexión con sus ancestros, verdaderos, imaginados ó "inventados" en términos de Hobsbawn, o "elegidos", desde la historiografía nacionalista mexicana.

Con estos elementos, buscamos las posibilidades que tienen ritos y mitos de crear, formar o transmitir una identidad socio territorial como mexicanos y mexiquenses, en los niños

escolares. En esta búsqueda, los símbolos rituales y míticos se convierten en elementos centrales en la medida en que se conviertan en tales para los participantes en las ceremonias cívicas y otras actividades escolares.

En este capítulo centramos la atención exclusivamente en la parte instituida del rito cívico, buscando los orígenes de su institución, sus transformaciones históricas, las formas que ha adoptado, las reglas escritas y no escritas que lo rigen, así como los significados incorporados en esta actividad ritual, reservando para el capítulo siguiente el análisis de las apropiaciones subjetivas y la forma en que éstas le imprimen ciertas características que, sin abandonar completamente los cánones establecidos, sí se traducen en prácticas que involucran creencias, interpretaciones y modos de empleo peculiares.

El análisis de estas estrategias educativas se hace a partir de los materiales empíricos recabados en dos escuelas primarias del municipio mexiquense de Ecatepec, a través de tres técnicas de investigación: observación de ceremonias y actividades escolares, entrevistas a profundidad con profesores y entrevistas colectivas a alumnos. Sin embargo, por el carácter específico de este capítulo recuperamos fundamentalmente los materiales recopilados a través de la observación, y sólo en algunos casos se complementan con los discursos de los actores, a los que se dedicará el capítulo posterior. Además se recurre a una bibliografía que incluye diferentes posturas teóricas y enfoques disciplinarios: antropológico, histórico, sociológico, estudio de las religiones, filosófico, etc. Para ello se ha privilegiado al objeto de esta investigación, buscando en esta diversidad de estudios aquellos planteamientos que permitan fundamentar de manera teórica, histórica y contextual las diferentes facetas de los ritos cívicos aquí consideradas.

6.1 CEREMONIAS CÍVICAS EN LAS ESCUELAS MEXIQUENSES: DOS EJEMPLOS

Para el análisis de estas ceremonias, empezamos por la revisión de los diferentes elementos que la integran hasta constituir la en una práctica rutinaria que se convierte en

un "saber hacer" que han incorporado los participantes y les permite repetirlo en forma casi automática, sin tener que detenerse a preguntar por el sentido que tiene su práctica y, particularmente para los profesores, asumirlo como algo que necesariamente se tiene que hacer, como parte de un ritual mucho más amplio que se realiza cotidianamente en las escuelas: la compleja tarea de "educar", donde se inscriben, además de estas ceremonias, las distintas técnicas de enseñanza, tanto de conocimientos como de hábitos higiénicos, formas de convivencia, valores entendidos, reconocimiento de la jerarquía escolar... en suma, lo que se entiende desde el sistema educativo institucionalizado como el proceso de socialización del niño en una cultura que arbitrariamente se ha definido como legítima.

Para ubicarnos en el tema, iniciamos con un panorama general de los orígenes y la reglamentación oficial que siguen estas ceremonias, para posteriormente presentar la reseña de dos ceremonias cívicas, realizadas en cada una de las escuelas investigadas.

6.1.1 ORIGEN Y REGLAMENTACIÓN DE LAS CEREMONIAS CÍVICAS

La celebración de ceremonias cívicas en México, con una intención que buscaba claramente formar en el pueblo un sentimiento de solidaridad y pertenencia hacia su nación y de identificación con los símbolos y nacientes mitos nacionales, se puede encontrar desde los años de la guerra de independencia, cuando los insurgentes José María Morelos e Ignacio López Rayón, hacia el año de 1812, proclaman el primer calendario cívico nacionalista, que ordena a pueblos y soldados insurgentes conmemorar las festividades que en ese momento consideraron de mayor trascendencia para la creación de una conciencia cívica nacional: el 16 de septiembre, como fecha de inicio del movimiento de independencia, y el 12 de diciembre, consagrado a la Virgen de Guadalupe, símbolo de la patria independiente⁴.

Desde entonces, los ritos nacionalistas han evolucionado con diferentes rumbos, supeditados durante años a los cambios en el timón político nacional, y así las fechas se han movido, los héroes han cambiado, las formas han variado, pero este tipo de

⁴ Cf (Torre, 1988), (Rozat, 2001), (Connaughton, 2001) y (Vázquez, 1975)

ceremonias no ha desaparecido, como tampoco los objetivos que las impulsan. Por ejemplo, durante el periodo de la lucha independentista, estas celebraciones incluían necesariamente ceremonias de culto religioso, tales como misas o procesiones, pero con el transcurso de los años y los cambios tendientes a separar religión de política, los ritos nacionalistas adquieren un carácter preponderantemente laico.

Podemos ubicar en la segunda mitad del siglo XIX la intención política clara de convertir a la escuela en el espacio por excelencia para la formación de una conciencia nacionalista en los niños, que desde ahí se irradiara al resto de la población. Dos son las principales estrategias que se desarrollan: el culto a los símbolos patrios, que incluyen la bandera, el himno y la galería de héroes nacionales, a través de las ceremonias cívicas; y la enseñanza de una versión histórica donde pudieran reconocerse los orígenes comunes de los habitantes de la nación, escrita y re-escrita desde la perspectiva más conveniente para preservar o fortalecer al grupo político que estuviese en el poder.

Así, a través de este largo periodo se ha ido sedimentando en las escuelas esa obligación, vocación o tradición, de realizar ritos cívicos periódicamente, a través de los cuales se busca inculcar en los niños un fuerte sentimiento de pertenencia a su nación, y más recientemente, a su región o estado político, a través del reconocimiento y veneración de sus símbolos distintivos.

La realización de ceremonias cívicas en las escuelas, en la actualidad, no responde a una práctica reglamentada curricularmente. De hecho, no aparece especificada en el plan de estudios de la educación primaria vigente, elaborado en el año de 1993, por lo que en ese documento rector no se contempla como una actividad obligatoria para las escuelas⁵. Sin embargo, esto no impide ni obstaculiza que se realicen de manera sistemática, por lo menos una vez cada semana. Por ello, no se distribuye oficialmente un "manual" que regule la forma y contenido que debe tener este ritual, pero para la mayoría de los profesores es perfectamente claro que éste tiene que realizarse, como algo que forma parte del conjunto de prácticas no escritas que "deben de" hacerse.

⁵ Véase "Plan y programas de estudio 1993" (SEP, 1993)

Así pues, las características de las ceremonias cívicas descansan básicamente en las tradiciones y costumbres de la escuela mexicana, sedimentadas a través de los años, que se han convertido en principios incuestionados: cualquier profesor "sabe" que son necesarias, y pueden explicar su importancia con diversos argumentos que van desde fomentar en los niños el "respeto por los símbolos patrios" hasta "porque tienen que hacerse", o simplemente porque "siempre se han hecho".

Sin embargo, no se piense que su realización solamente obedece a una costumbre profundamente arraigada entre el profesorado, ya que también hay una base legal o institucional en la que se sostiene. En la parte legal, el Artículo 3o de nuestra Constitución Política señala como uno de los objetivos de la educación fomentar el "amor a la patria", y la Ley Federal de Educación complementa esta idea con "fortalecer la conciencia de la nacionalidad" y el aprecio por los "símbolos patrios" y las "tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país", puntos a los que contribuyen específicamente las ceremonias cívicas escolares.

Además, desde 1984 se promulgó la "Ley sobre la Bandera, el Escudo y el Himno Nacional", donde se especifica la obligación de todas las escuelas primarias y secundarias de enseñar a sus alumnos el Himno Nacional y rendir honores a la Bandera, e instruye a las autoridades del Sistema Educativo Nacional para que cada año convoquen concursos escolares sobre la interpretación del himno nacional.

En cuanto al estado de México, la "Ley del Himno y Escudo del Estado de México", promulgada en el año de 1995, señala la obligación de los planteles de educación primaria y secundaria de la entidad de enseñar e interpretar el Himno del Estado de México, designando a la Secretaría de Educación estatal la supervisión del cumplimiento de esa orden a partir de las disposiciones reglamentarias establecidas.

Probablemente por ello, las autoridades educativas mexiquenses distribuyen en las escuelas un "cassette" en el que está grabada la música específica que se utiliza para

hacer "hombres a la bandera" y los himnos nacional y estatal, que en cierta forma constituye una guía para la realización de las ceremonias cívicas.

De esta manera, el guión del rito cívico no está reglamentado como tal específicamente, aunque sí tiene bases legales e institucionales que orientan su realización. Sin embargo, en la investigación nos dimos cuenta de que la mayoría de los profesores desconoce la reglamentación de estas ceremonias, lo que no impide que le otorguen cierta importancia a su realización. Por ello concluyo que actualmente su fundamento más importante proviene de la propia tradición escolar de realizarlas, y los profesores, aún aquellos que aparentemente expresan posturas críticas o desacuerdos, generalmente procuran cumplir con esos rituales.

6.1.2 UN EJEMPLO DE CEREMONIA CÍVICA EN LA ESCUELA "A"

Es lunes por la mañana. Los profesores de la escuela "A" forman a los niños alrededor del patio, cuidando de dejar al centro un espacio cuadrangular, donde se ubicará el escenario. Cada profesor se hace cargo de su grupo, y una vez que han ocupado el lugar que tienen asignado de antemano, proceden a supervisar que los niños estén correctamente formados, llamándolos a permanecer en silencio y poner atención.

Desde el micrófono, la profesora que fungirá como maestra de ceremonias dice con voz enérgica: "Tomar distancias por tiempos, uno, dos. Uno, dos..." Cada profesor supervisa que se cumpla la orden, y los niños extienden su brazo derecho hasta tocar el hombro del compañero de enfrente, lo que les permite acomodarse simétricamente en la formación.

Al plantel han entrado algunos padres de familia, en su mayoría madres, algunas de ellas con niños pequeños, y se distribuyen atrás de la formación de los alumnos de la escuela, buscando el lugar de mejor visibilidad para observar la ceremonia, o el sitio donde se proyecte una sombra que los proteja de los rayos del sol, pero cuidando siempre de no estorbar a los grupos de niños que permanecen en formación.

Cuando los niños han tomado sus lugares, la maestra de ceremonias anuncia por el altavoz "Vamos a dar inicio a nuestra ceremonia con honores a la bandera. Les pedimos por favor mucho respeto". Los profesores, que permanecen cerca de sus grupos, refuerzan este mensaje diciendo a los niños que ven distraídos "¡mucho respeto!", mientras rectifican que la formación esté correcta. En este momento, el discreto murmullo de voces infantiles se va apagando, dando lugar a un silencio expectante.

En la dirección, alguien se encarga de poner la grabación proporcionada por las autoridades educativas a la escuela, que deberá ser usada en todas las ceremonias cívicas. Por el altavoz se escuchan las primeras notas de una corneta, y hace su aparición la escolta, formada por 5 niños, que portan el mismo uniforme escolar que llevan todos los días. La directora del plantel hace entrega de la bandera nacional y la escolta hace su recorrido, pasando frente a los niños en formación, y se detiene al centro del patio. Los niños, particularmente los mayores, conocen bien el significado de las notas musicales que les indican cuando deben ponerse en posición de "firmes" y cuando de "saludar", y casi automáticamente asumen esas posturas. Solamente los niños más pequeños tienen que ser instruidos por sus profesores, y son los que siguen la ceremonia con mayor atención.

Esta escuela es pequeña, solamente cuenta con 10 grupos, y el patio permite observar desde cualquier punto a todos los alumnos, por lo que es relativamente fácil a los profesores cuidar el orden, aún cuando el titular del grupo no se encuentre cerca de él. Esta parte de la ceremonia, el saludo a la bandera, transcurre en un orden casi absoluto, y solamente unos cuantos niños hacen un comentario a sus compañeros más cercanos, siempre y cuando calculen que están fuera de la vigilancia de los profesores, que en general se muestran estrictos con la disciplina en esos momentos.

Cuando terminan los acordes de la banda de guerra, inicia la música del himno nacional. Los niños, sin importar cuanta atención presten a la escolta que está en el centro con la bandera, cantan en voz alta, algunos con cierta emoción, otros distraídamente. Los profesores también cantan, y si observan que algún niño no lo hace, se acercan a él y con

su expresión le indican que debe cantar. Al terminar el himno nacional, la banda de guerra vuelve a sonar y la escolta marcha nuevamente hacia la oficina de la dirección escolar, donde entrega la bandera para ser guardada.

Terminada esta primera parte del ritual, en la que se rinden honores a la bandera y se entona el himno nacional, continúa la segunda parte en la que diversos niños presentarán pequeños discursos, ya sea leídos o memorizados, alusivos a las fechas cívicas que se conmemoren ("Efemérides de la semana") o si se trata de una celebración más importante, presentarán bailes o escenificaciones. Este segundo bloque es generalmente en el cual se relaja la disciplina de los alumnos, particularmente si los discursos son muy largos, aunque en esta escuela la vigilancia continua de los profesores no permite que se llegue a excesos.

Para cerrar la ceremonia, siempre se canta el himno del Estado de México, que está en la misma grabación proporcionada por las autoridades educativas. El inicio de sus notas musicales llama la atención de los niños, que lo conocen y cantan con voz alta, algunos con entusiasmo, otros distraídamente. Los profesores lo cantan también, mientras supervisan que sus alumnos repitan la letra correctamente y mantengan la disciplina requerida.

Una vez concluido el canto del Himno del Estado de México, el maestro de ceremonias cierra el programa y pide a cada grupo que pase a su salón formado ordenadamente.

La narración anterior muestra la forma típica en la que se realizan las ceremonias cívicas en la escuela "A", aunque por supuesto en cada ceremonia hay variantes derivadas principalmente de la fecha que se conmemora o las particularidades que el profesor encargado de organizarla, presente.

6.1.3 UNA CEREMONIA CÍVICA EN LA ESCUELA "B"

En la escuela "B", aún cuando encontramos el mismo patrón para la realización de las ceremonias, también observamos algunas variantes, relacionadas no con las reglas del ritual, sino con las actitudes y formas de comportarse de maestros y alumnos. Veamos:

Es viernes por la mañana. No es usual que se realicen ceremonias cívicas en este día de la semana, sin embargo en esta ocasión celebran una fecha importante: el "grito de Independencia", por lo que el día anterior más próximo se realiza la ceremonia conmemorativa.

Los alumnos se acomodan en formación alrededor del patio central, dejando al centro un espacio libre en forma de cuadrado. Aunque los niños conocen bien el lugar donde deben ubicarse, algunos de los profesores supervisan que estén correctamente formados. Una vez que están instalados en los lugares que les corresponden, se escuchan las notas de la banda de guerra que anuncian el inicio de los "honorés a la bandera". La escolta espera frente a la oficina de la dirección, bien alineados, a que la directora de la escuela les entregue la bandera nacional, lo que hace con energía y solemnidad, y "saluda" a la bandera.

En cuanto recibe la bandera, la escolta inicia su recorrido por el centro del patio, pasando cerca de los lugares donde la mayor parte de los niños están en posición de "saludar", especialmente los que están formados en la primera fila, porque algunos de los que están atrás no han suspendido sus pláticas ni atienden al cumplimiento del ritual. Terminando su pequeña marcha, la escolta se instala en el centro del cuadrado. Termina su intervención la banda de guerra y se escucha a continuación el himno nacional. La mayoría de los niños se unen al canto de la grabación, y aún muchos de los que estaban en desorden, al escuchar el himno se ponen a cantar de manera casi mecánica, independientemente de que su atención esté en la bandera que porta la escolta o en alguna otra cosa. Solamente algunos continúan totalmente distraídos entre los que están formados atrás y fuera de la supervisión del profesorado.

En este punto es importante aclarar que la escuela "B" tiene mayor número de grupos que la escuela "A" ("A" tiene 10, "B" tiene 18), el patio escolar donde se realizan las ceremonias es significativamente más grande, y la cantidad de alumnos es también mucho mayor. Por ello, muchos niños quedan fuera de la vista de los profesores, y pueden fácilmente pasar inadvertidos si se instalan en la parte de atrás de la formación de cada grupo, especialmente si su profesor no está supervisando su conducta permaneciendo junto a ellos.

Siguiendo el orden preestablecido para el ceremonial, terminando el himno nacional la escolta realiza el recorrido nuevamente, ahora para llevar la bandera a la dirección, donde la directora la recibe y la guarda. En esta parte la mayoría de los niños permanecen en silencio, aunque algunos continúan con sus pláticas y juegos, pero disimuladamente y en voz baja para no ser notados.

Terminada esta primera parte del rito, continúa la segunda parte, que al igual que en la escuela "A" estará dedicada a las fechas a conmemorar, y en este caso es el inicio de la guerra de Independencia. El maestro de ceremonias se hace cargo de dar continuidad y anuncia:

- "Ahora escuchemos las palabras de la directora de la escuela"

quien de inmediato inicia su breve discurso:

- "Niños de la escuela... señores padres de familia que nos acompañan en esta fecha tan importante para todos los mexicanos, que estamos celebrando, festejando, 191 años de la independencia de nuestro país, una independencia que se ve reflejada en una mejor educación para todos los mexicanos, para todos nosotros, en busca de un mejor estado de vida, en busca de un mejor estado de convivencia, de una mejor salud física para todos los que nacimos, para todos los que tenemos el privilegio de ser mexicanos. ¡Viva México, niños!"

Los niños responden "Viva México" con poco entusiasmo y en diferentes tiempos, pues fueron pocos los que pusieron atención al discurso de la directora, principalmente los que

están en primera fila o tienen muy cerca a su profesor en actitud vigilante. Por ello, ya para ese momento algunos están platicando, otros están distraídos, entretenidos con algún objeto, e inclusive observé niños que estaban comiendo. En primera fila, muy cerca de la dirección, se instalaron unas bancas donde se encuentran sentados un grupo de niños ataviados con vestuario especial para interpretar un baile, que estaban muy entretenidos platicando o preparando algo, por lo que probablemente eran los que se encontraban en mayor desorden.

Al término de la intervención de la directora, continúa el programa con participaciones de los niños del grupo encargado de organizar la ceremonia. Un niño lee sobre la guerra de independencia, pero son pocos los alumnos que lo escuchan, porque muchos están entretenidos platicando o jugando, e inclusive algunas madres de familia y profesores están también distraídos. Sin embargo, aunque la mayoría no ha puesto atención, al término de la lectura los niños de la primera fila aplauden, y muchos de sus compañeros, profesores y madres los imitan. Continúan leyendo varias niñas, pero paulatinamente el desorden se hace cada vez mayor, y a él se unen más niños, profesores y madres de familia. Y mientras tanto, entre el barullo, los niños continúan con su lectura sobre el movimiento de Independencia, o las biografías de sus héroes.

Posteriormente se inicia una tercera fase del ceremonial. Tratándose de una fecha especial, de mayor importancia que el resto del calendario cívico, se incluyen en el programa bailes regionales, interpretados por niños de diferentes grupos. Estos bailes logran atrapar la atención de algunos niños, que los observan en silencio, mientras otros hacen comentarios señalando a los bailarines entre risas, y otros más continúan entretenidos en sus propios juegos y pláticas. El ambiente en esta parte es muy relajado: algunos niños imitan a los danzantes en su lugar, algunos padres y madres de los niños que participan en los bailes permanecen en el centro del escenario, con cámaras de video o de fotografía en mano, buscando el mejor ángulo para conservar un recuerdo de la ocasión; también observamos a profesores que charlan alegremente entre ellos, con padres de familia o con niños mientras transcurren los bailes. Pero al final de cada uno, se

escuchan aplausos, y si son muy raquíticos, el maestro de ceremonias invita a repetir la ovación "para estas maravillosas niñas".

Cuando terminan los bailes, el maestro de ceremonias invita a los niños a participar en "emulación" del "Grito de Dolores", que dirigirá uno de los profesores, y la inicia con este discurso:

- "Ahora sí voy a hacer una invitación a todos los niños para que agiten sus banderas, saquen sus matracas, sus trompetas; nada más que vamos a escuchar, vamos a escuchar lo que tenemos que decir. El grito de independencia, hace 191 años, no fue dado para festejar, fue dado para invitar a todos nuestros indígenas, a todos los criollos, a todos los mexicanos que en aquella época vivían oprimidos por los españoles. Un criollo, Miguel Hidalgo, los llamó. Un hijo de españoles nos abrió los ojos, para que nosotros... un hijo de españoles nos tuvo que invitar, nos tuvo que liberar... Una madrugada del 16 de septiembre, tocó la campana invitando a todo su pueblo: ¡Vamos a luchar contra los gachupines, vamos a librarnos de la esclavitud, vamos a quitarnos esas cadenas, y tenemos que ser libres! Ustedes, mexicanos ¡Viva Hidalgo!"
- "¡Vivaaaaaaaa!" (responden los niños)
- "¡Viva Morelos!"
- "¡Vivaaaaaaaa!"
- "¡Viva Allende!"
- "¡Vivaaaaaaaa!"
- "¡Vivan los héroes que nos dieron patria y libertad!"
- "¡Vivaaaaaaaa!"
- "¡Viva México!"
- "¡Vivaaaaaaaa!"
- "¡Viva México!"
- "¡Vivaaaaaaaa!"
- "¡Viva México!"
- "¡Vivaaaaaaaa!"

Esta parte de la ceremonia, desde que inicia el profesor su discurso, atrapa la atención de la mayoría de los niños, que responden entusiasmados emulando el otro ritual, el que realizan autoridades políticas en las sedes del gobierno federal, estatales, municipales. El profesor, emocionado por la respuesta entusiasta de los niños, les dice

- "Bueno, eso fue sólo un ensayo"

Y repite la emulación del "Grito". Al terminar, los niños, con gran algarabía, rompen la formación y se dirigen a jugar y platicar con otros niños. El desorden es total. Los niños libremente gritan, corren, juegan, hablan, comen, como si les hubieran llamado a recreo. El profesor, por el micrófono, les anuncia que no se ha terminado la ceremonia, y van a proceder a entregar un reconocimiento al grupo de danza regional que se presentó. Como no hacen caso a su llamado, les pide que se queden donde están, pero en silencio. Pero los niños ya no hacen caso, a pesar de que el profesor sigue hablando por el micrófono, lee el texto del diploma que entregará y pide un aplauso. No hay atención ni respuesta a su petición. Tampoco es posible "cerrar" la ceremonia con el canto de himno del Estado de México, como se acostumbra, porque los niños están totalmente fuera del control de sus profesores, lo que no parece preocuparle a estos últimos.

6.2 LA ESTRUCTURA RITUAL DE LAS CEREMONIAS CÍVICAS

Las reseñas de las ceremonias cívicas anteriores, que pueden considerarse típicas, muestran ciertos elementos que permiten caracterizarlas como ritos. De hecho, en todas las ceremonias observadas en ambas escuelas, encontré que hay una serie de actividades que siguen patrones perfectamente establecidos, a los que se ciñen tanto profesores como alumnos, como en una puesta en escena teatral.

Es atendiendo a estas características observadas en las ceremonias cívicas por lo que propongo realizar su análisis desde la perspectiva del rito. Para ello, inicio con la revisión del concepto de rito.

6.2.1 EL RITO: DEFINICIONES Y PERSPECTIVAS

Proponer una definición acabada del rito es una empresa que sobrepasa con mucho los objetivos de este trabajo: el rito ha sido estudiado en diferentes épocas y desde perspectivas teóricas, metodológicas e incluso políticas muy diversas, por lo que aquí no nos proponemos reorganizar el cúmulo de conocimientos que se han producido en relación con este concepto. La intención de este apartado, mucho más modesta, es rescatar de manera muy selectiva, de entre la abundante bibliografía sobre el tema, aquellos elementos que nos permitan proponer un marco conceptual que fundamente la decisión de abordar nuestro objeto de estudio como un tipo particular de rito.

La primera característica del rito es que siempre se trata de una acción o conjunto de acciones realizadas directamente por los practicantes. Pero estas acciones no son simplemente espontáneas o azarosas: la ritualización de una acción se define por su carácter regulado, esto es, que siempre se deriva de reglas más o menos establecidas que definen el tipo de acción, el participante autorizado y la secuencia que debe seguirse. En este sentido está la definición de rito que propone Cazeneuve:

"Acto individual o colectivo que siempre, aún en el caso de que sea lo suficientemente flexible para conceder márgenes a la improvisación, se mantiene fiel a ciertas reglas que son, precisamente, las que constituyen lo que en él hay de ritual" (Cazeneuve, 1971: 16)

Así pues, el punto de partida para reconocer un rito como tal, es que sea una acción o conjunto de acciones, sometidas a ciertos procedimientos que se han institucionalizado, y por tanto son repetidos en los momentos y circunstancias que las propias reglas del rito prescriben. Sobre el carácter repetitivo de los ritos, Berger explica las razones por las cuales, en su opinión, es necesario este elemento constitutivo del rito, a propósito del análisis de los ritos religiosos:

"Los hombres se olvidan de las cosas. Y por ello es necesario repetírselas una y otra vez... (...) El ritual religioso ha sido un instrumento crucial de este proceso "recordatorio". Una y otra vez, este proceso hace presentes a quienes participan en

él las fundamentales definiciones de la realidad y las legitimaciones que a ellas corresponden" (Berger, 1971: 66,67)

Este aspecto repetitivo del ritual forma parte también de su propia naturaleza, como un elemento que permite mantener la vigencia de ciertas ideas, costumbres, tradiciones, valores, etc., a través del tiempo, el espacio físico y las generaciones. Este carácter repetitivo permite reducir la ambigüedad del símbolo. Pero dentro de esa aparente repetición, de contenido relativamente invariable, operan cambios involuntarios o impulsados por los actores, a partir de ligeras o drásticas innovaciones que así reflejan los cambios sociales en la realización de los ritos.

Pero en otros casos, aún cuando el rito puede sufrir modificaciones, adiciones o recortes, conserva un núcleo que permanece prácticamente inalterable, aún cuando los practicantes no recuerden el origen o razón de ser de ciertas acciones, gestos o símbolos. De esta forma se observa que la reglamentación ritual puede ser rigurosa o laxa, dependiendo de las formas y relaciones de poder que se establezcan entre practicantes y oficiantes.

Aquí tenemos ya los tres elementos fundamentales para definir un rito: son acciones, que están reglamentadas de alguna manera, y son repetidas.

Hasta aquí las características definitorias del rito sobre las que hay un amplio acuerdo entre estudiosos de diferentes escuelas y perspectivas teóricas y disciplinarias. Pero hay otras características sobre las que hay posturas divergentes. Una de ellas es la relación del rito con las creencias de quienes lo practican.

Por un lado, antropólogos del siglo XIX, basados en estudios realizados en comunidades a las que llamaron genéricamente "salvajes", en contraposición con las sociedades civilizadas de los pueblos modernos de occidente, se propusieron mostrar que los ritos primitivos están íntimamente relacionados con creencias, generalmente erróneas e impregnadas de ignorancia y superstición, que consideran la existencia de una relación objetiva y causal entre el objeto y su representación, por lo que la creencia que

fundamenta el rito indica que es posible afectar al objeto a través de las prácticas rituales: atraer la lluvia, obtener una buena cosecha, alejar una plaga, etc.

Desde esa perspectiva, en las sociedades "civilizadas" la racionalidad moderna cambia radicalmente la relación del rito con la creencia, ya que se reconoce una conexión entre objeto y su representación pero de carácter exclusivamente subjetivo, o sea, se acepta que la representación está en la mente del observador, por lo que se reconoce que el rito no afecta al objeto. De esta forma, el rito es sustantivamente diferente en las sociedades "primitivas" y en las "civilizadas": para las primeras, los ritos tienen como fin explicar, predecir y controlar el mundo. Para las sociedades modernas, en cambio, el rito entra a la esfera de las prácticas tradicionales, pero se ha racionalizado o queda solamente en el ámbito religioso⁶.

En el fondo, esta postura sobre la relación del rito con la creencia sigue sosteniéndose, con diversos matices, por antropólogos contemporáneos a partir de las investigaciones realizadas en pueblos "primitivos" actuales. Tal es el caso del muy conocido Víctor Turner, que incluye a las creencias como elemento constitutivo del rito, al que define en los siguientes términos:

"Entiendo por ritual una conducta formal prescrita en ocasiones no dominadas por la rutina tecnológica y relacionada con la creencia en seres o fuerzas místicas"
(Turner, 1997: 21)

Desde otra postura, el sociólogo Pierre Bourdieu, a partir de sus propias investigaciones, atempera la importancia de la creencia como elemento definitorio del rito, e inclusive duda sobre su intervención en las prácticas rituales, como se observa en la siguiente definición:

"Los ritos son prácticas que tienen en sí mismas su fin, que encuentran su conclusión en su misma realización; actos que se hacen porque "se hace" o porque "hay que hacerlo", pero también, a veces, porque no se puede hacer otra cosa que

⁶ Sobre estas discusiones, que apenas he tocado aquí de manera muy breve e incompleta, puede consultarse el libro de Rodrigo Díaz *Archipiélago de rituales*, donde el autor hace un recorrido teórico e histórico de diferentes teorías antropológicas desde las cuales se ha estudiado el rito. (Díaz, 1998)

hacerlos, sin tener necesidad de saber por qué y para qué se hacen, ni lo que significan" (Bourdieu, 1991: 40)

Para Durkheim, la relación entre rito y creencia, de una manera u otra, siempre está presente, aún cuando aparentemente se haya perdido por el paso del tiempo y la transformación del ritual, pero inclusive en estos casos, el investigador no debe dejarla de lado:

"Aunque, en principio, el culto deriva de las creencias, también actúa sobre ellas; a menudo, el mito se modela sobre el rito para explicarlo, sobre todo cuando su sentido está ausente o ya no es perceptible. Por el contrario, hay creencias que sólo se manifiestan claramente a través de los ritos que las expresan. De modo que las dos partes del análisis no pueden dejar de interpenetrarse." (Durkheim, 2003: 169)

Para Claude Rivière, la proliferación de estudios sobre el ritual, acentuada en la segunda mitad del siglo XX, indica que es un fenómeno que, o se ha intensificado, o bien está sufriendo transformaciones profundas, por lo que llama la atención de teóricos e investigadores que lo abordan desde diferentes perspectivas, tratando de desentrañar el significado actual de las conductas rituales. En este sentido, propone la revisión de los ritos "profanos", donde sospecha que perviven formas y creencias sagradas, si bien no religiosas, bajo su apariencia desacralizada; esto es, las viejas creencias han adoptado otras características, acordes con la racionalidad de las sociedades contemporáneas. Así emprende el análisis de varios ritos modernos relacionados con los deportes, la comida, la adolescencia o los cuidados del cuerpo. (Rivière, 1995)

Ante esta polémica, la postura que asumo y sostengo en este trabajo es que en cuestión de ritos no es posible hacer generalizaciones, ya que hay una diversidad de prácticas que difícilmente podrían encasillarse en una definición definitiva, y particularmente en lo referente a la fundamentación o no en creencias: me parece que así como hay una gama de ritos y variantes en su ejecución, también encontramos diferencias importantes en la forma en que son asumidos por los participantes, de tal manera que podemos encontrar

actores que no compartan las creencias en las que hipotéticamente podría fundamentarse el rito, como también podemos encontrar quienes las han hecho suyas, las defienden y orientan sus acciones basados en ellas.

En ese sentido, incluso la pretensión racionalista de que la modernidad acabaría con la creencia "irracional" de que el rito puede influir en el objeto, me parece que tendríamos que ponerla en entredicho frente a la evidencia de la supervivencia y aún incremento, en sociedades occidentales avanzadas, de prácticas rituales, religiosas, cuasi mágicas o perfectamente fundamentadas racional e incluso científicamente, que pretenden tener una incidencia directa en objetos y circunstancias que tienen una existencia material, lo que constituye una forma particular de "reencantamiento" del mundo, ante los diferentes indicios que muestran que para el hombre, vivir en un mundo "desencantado", ha resultado prácticamente imposible, por lo que ha recurrido a cambiar o actualizar sus "creencias" y recurrir a ritos modernos que, sin embargo, tienen muchos rasgos en común con los "primitivos".

Otro elemento constitutivo del rito que me parece importante enfatizar en esta parte, es lo relativo a su relación con el símbolo y el mito. Las acciones rituales tienen un fuerte componente simbólico que puede o no ser explicado por los participantes, pero que generalmente es considerado por el oficiante, y en todo caso, la ausencia de significados explícitos no impide la eficacia o efecto simbólico que produce, que está dirigido a despertar un estado emocional de adhesión a ciertas ideas, principios o valores. La presencia del símbolo en toda acción ritual puede encarnarse en diversas formas: con un objeto, una representación material, las posturas del cuerpo, ciertos gestos, los usos particulares del lenguaje, la disposición del espacio físico, etc.

Con relación al mito, algunos autores sostienen que el rito, por sí mismo, es una actualización, representación o actuación del mito, que siempre subyace en una presentación ritual. Por ejemplo Mircea Eliade, en su obra *Tratado de historia de las religiones* dice:

"...el rito consiste siempre en la repetición de un gesto arquetípico realizado *in illo tempore* por los antepasados o por los dioses... (...) El rito coincide con su "arquetipo" por la repetición; el tiempo profano queda abolido"⁷

Desde esta perspectiva de pensamiento, el rito permite a los participantes apropiarse de un orden cósmico que lo trasciende a través de los mitos de origen que lo ponen en contacto con un tiempo y un espacio que le permite suspender por un momento las vicisitudes de su vida cotidiana y conectarse con una dimensión mítica, aún cuando ésta sea ignorada:

"...todo rito es un *regreso al origen*, un retorno al mito. No se trata de una simple *conmemoración* de lo mítico, sino de un verdadero regreso, de reinstaurar un tiempo y un espacio sagrados, y por lo tanto de escapar del flujo cotidiano de la historia." (Mèlich, 1996: 89)

Sin embargo, Levi Strauss nos previene en cuanto a la relación mito - rito, ya que considera que no se trata necesariamente de una correspondencia término a término, en la que el rito es el mito en acción o el mito como fundamentación del rito, ya que en algunos casos ha encontrado que rito y mito corresponden a "transformaciones diferentes de elementos idénticos", por lo que, más que duplicarse, se complementan, ya que se ubican en dominios que de suyo son complementarios:

"El valor significativo del ritual parece acantonado en los instrumentos y en los gestos: es un *paralenguaje*. En tanto que el mito se manifiesta como *metalenguaje*: hace un uso pleno del discurso, pero situando las oposiciones significantes que le son propias en un grado más alto de complejidad que el requerido por la lengua cuando funciona con fines profanos" (Levi-Strauss, 2001: 67)

Este componente simbólico y mítico del rito me interesa considerarlo en este breve ejercicio de conceptualización, porque guarda una estrecha relación con elementos

⁷ Cita tomada de: (Mèlich, 1996: 87)

constitutivos de las ceremonias cívicas en las escuelas, como abundaré más adelante. Por lo pronto, baste con anticipar este posible sentido del rito.

Resumiendo, a partir de los elementos que he enfatizado, propongo considerar al rito como concepto central para el análisis de las ceremonias cívicas escolares de la siguiente manera:

Concibo el rito como una actividad humana, preferentemente colectiva, de carácter repetitivo, que sigue para su realización ciertas reglas básicas y acciones relativamente codificadas, a la que los participantes le otorgan algún sentido simbólico implícito o explícito, independientemente de que éste pueda ser o no explicado por ellos mismos, que puede incluir elementos "útiles" e "inútiles" en el sentido de una acción racional con arreglo a fines, pero siempre relacionada con normas, adhesión a valores, o con apego a la tradición.

6.2.2 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DEL RITO

En este apartado recupero selectivamente elementos que han sido sistematizados por diversos estudiosos del rito, y que pueden fundamentar más adelante el análisis que haré de los ritos cívicos escolares. Me parece importante aclarar que entre la bibliografía en la que se basa este estudio se incluyen investigaciones basadas en ritos muy diversos: religiosos, mágicos, de paso o iniciación, "primitivos", etc., y por tanto no se enfocan expresamente en ritos cívicos, de carácter identitario, como es el caso del objeto de estudio de esta investigación. Sin embargo me parece que hay ciertos principios que, aún bajo diferentes formas, son comunes a la actividad ritual, y por ello, tomando las debidas precauciones, me propongo reformular.

Para iniciar, consideremos los siguientes polos de análisis:

1. El referente desde el cual se efectúa el rito, esto es, el elemento que está en el centro de la actividad ritual, y puede ser: la divinidad, en los ritos religiosos; la sociedad,

desde la perspectiva sociológica de Durkheim; las relaciones interpersonales o *alter ego*, en los estudios de Goffman, etc.

2. El efecto o función que tiene el rito, en la que confluyen dos caras: la función, prevista o no, que le han asignado los instauradores y oficiantes, y los efectos conscientes o inconscientes que producen en los participantes a partir de la interpretación subjetiva que le otorgan.
3. Como representación del orden social, a partir de la participación de actores en roles específicos y jerarquizados dentro de un escenario ritual, donde cada participante tiene un papel y un lugar en la escenificación.
4. Los símbolos y mitos, portadores de significados, que pueden asumir diversas formas: objetos, actitudes, tiempos, espacio santuarizado, gestos, discursos, vestimenta, etc.
5. La secuencia temporal de acciones que sigue un guión y encadenamiento similar a una representación teatral, a partir de un ordenamiento con el cual cada parte prepara a la siguiente y concluye con un cierre ritual.

Esta división en polos de análisis puede ser útil como una guía que nos permitirá sistematizar el estudio de las ceremonias cívicas escolares, sin embargo es preciso tener presente que la división solamente puede realizarse como estrategia metodológica, porque en los hechos, el rito se presenta con un carácter multívoco, por lo que en cada uno de los polos pueden confluír diversos elementos, aún contradictorios, por lo que no es posible hacer una diferencia tajante entre cada uno de ellos.

Hecha esta aclaración, podemos iniciar el análisis de las ceremonias cívicas escolares con un primer acercamiento a esta perspectiva de análisis, que será desarrollada más adelante.

Con relación al primer polo de análisis, el referente desde el cual se realizan las ceremonias cívicas es la Patria, pero considerada en dos dimensiones englobantes pero diferenciadas: la nación, vista desde una óptica nacionalista y abarcante, esto es, el México - país; y la "Patria chica", a partir del referente político - territorial más cercano, el Estado de México, entidad federativa que forma parte del país, pero se diferencia de él

y se le pretende dotar de una especificidad propia. Estos dos referentes son los que están en el centro del rito cívico, aunque con distinto peso.

En cuanto a los efectos que produce en los participantes, consideramos un aspecto cognitivo, ya que a través de los ritos cívicos se transmiten un cúmulo de conocimientos vinculados con la cultura nacionalista y la forma de percibir el entorno territorial y la comunidad de la que los participantes forman parte, tanto cercana como lejanamente. Paralelamente, el rito cívico produce un efecto afectivo a través de emociones que pueden variar de un participante a otro, pero la solemnidad y espíritu de pertenencia comunitaria provoca emociones diversas que pueden llegar a ser muy intensas, recorriendo una amplia gama que va desde el hastío hasta el llanto. En términos generales, podemos decir, citando a Turner, que en el fondo, los ritos son "estímulos de emoción" (Turner, 1997:32)

Por la función que se pretende que desempeñen, en esta investigación nos concentraremos particularmente en la formación de identidades socio territoriales, que incluye una función social y cultural al fomentar en los participantes la pertenencia a una comunidad nacional y estatal, incorporando un universo simbólico - cultural predefinido como "nacional".

En el tercer polo de análisis propuesto, la representación del orden social adopta en este rito características didácticas para los participantes, al presentar una estructura en la que se diferencian claramente las jerarquías y posiciones de los actores, definidas según criterios que pueden ser particulares en cada escuela, pero que todos son portadores y transmisores de valores sociales, bajo los cuales cada uno tiene que asumir y actuar de acuerdo con las normas establecidas, sean estas explícitas o implícitas.

En cuanto a los símbolos, los más visibles son: la bandera y los himnos nacional y estatal. Pero hay otros, más sutiles, pero también presentes: la escolta, la postura que tienen que adoptar los participantes, la distribución y uso del espacio físico, el gesto adusto, por nombrar algunos.

En cuanto a la secuencia de acciones, el guión del rito cívico está perfectamente definido, con un orden preciso que incluye una entrada, desarrollo y cierre ritual. Para cada una de estas acciones, está previsto también quien puede ser participante autorizado, aunque como veremos, hay cierto margen de flexibilidad. Pero los "conocedores" del rito, pueden definir claramente cuales son las acciones según una especie de "liturgia" más ortodoxa, y hasta donde se puede flexibilizar o innovar sin perder lo sustantivo del ritual cívico.

Hasta aquí esta somera revisión de las ceremonias cívicas escolares desde la perspectiva del rito, con lo que podemos observar claramente que, sin forzar el análisis, se apegan a los criterios generales que han definido diferentes estudiosos y teóricos del rito.

Pasemos ahora a revisar los diferentes tipos de ritos a partir de los objetivos que se proponen, de tal manera que estemos en condiciones de definir en cual de ellos podemos ubicar el rito escolar que estamos estudiando.

Entre los estudiosos del rito, se han elaborado diferentes clasificaciones atendiendo a las características de cada uno de ellos, pero particularmente a los fines que se persiguen al realizarlos. Aunque puede ser de utilidad ubicar esta tipología, es también necesario ser muy cuidadosos con ella, puesto que un mismo rito puede tener diferentes significados y objetivos, aún cuando habrá alguno que domine sobre los demás. Por otra parte, aún cuando no hay una clasificación abarcativa que pueda considerarse absoluta, sí hay ciertos tipos que han sido abordado por diferentes perspectivas, aún cuando su denominación no siempre es la misma.

Algunos de los tipos de ritos que he encontrado en la bibliografía revisada, y que aquí presento a manera de ejemplo y no de forma exhaustiva, son:

Ritos conmemorativos: se celebran en honor a los ancestros y como una forma de fidelidad con el pasado. Su único fin es recordar algún hecho en agradecimiento, y como un tipo de celebración a la propia existencia de la comunidad, por lo que, aún cuando no

persigan una objetivo tangible, es una forma de mantener la tradición (Durkheim, 2003). Para Cazeneuve, lo característico de estos ritos es la recreación de una atmósfera sagrada mediante la representación de mitos (Cazeneuve, 1971).

Ritos miméticos: su objetivo es imitar a la naturaleza para obtener de algún objeto o animal sagrado, su fuerza o protección. Particularmente utilizados en religiones de tipo totémico, aunque no exclusivamente.

Ritos piaculares: de expiación ante una tragedia o catástrofe, dolor o muerte.

Ritos ascéticos: de tipo negativo, cuyo objetivo principal es introducir en los participantes una clara idea de las prohibiciones o *tabú* comunitario.

Ritos de paso (Van Gennep), iniciación (Durkheim) o institución (Bourdieu): son los ritos a través de los cuales se marca el fin de una etapa y el principio de otra en la vida de una persona, el "profesante", que de esa manera se convierte, después de algún proceso de preparación, en "lo que es" o será ante los ojos de la comunidad, pero de manera legítima.

De esta clasificación de ritos, y otros que he revisado, no encuentro un tipo que responda de manera idónea al rito cívico que se realiza en las escuelas. Una posibilidad sería considerarlo como un rito conmemorativo, pero me parece que no corresponde a las características que pretendo indagar y enfatizar en esta investigación. Tampoco me parece correcto ubicarlo como "rito de paso o de institución", ya que en esta clasificación, si bien el objetivo es asignar una posible "esencia" o competencia, no se adecua a los objetivos que en nuestro objeto de estudio se persiguen.

Por ello, he decidido designar a las ceremonias cívicas escolares como *ritos identitarios*, ya que su objetivo fundamental es marcar y refrendar una identidad socio territorial, estableciendo una especie de pacto comunitario y personal con el objeto que se erige sobre los participantes: la Patria, y secundariamente, la Patria chica. La finalidad básica

de este rito identitario es reforzar ese vínculo nacionalista, a través de la apropiación, respeto y veneración de sus símbolos. Y el sentido colectivo del rito funciona como un juramento público que marca un compromiso personal y social.

6.2.3 EL GUIÓN DEL RITO CÍVICO

Como se ha visto desde el anterior análisis teórico conceptual, un elemento constitutivo del rito es que su realización se deriva de una reglamentación más o menos flexible, de la cual se desprende una secuencia de acciones preestablecidas. Este ordenamiento secuencial de acciones es al que voy a referirme en este apartado como el "guión" del rito cívico.

En este sentido, estoy entendiendo por guión los elementos básicos, indispensables, que sirven de guía para la realización de las ceremonias cívicas en las escuelas. En este guión podemos distinguir dos componentes:

El núcleo ritual: esta parte del rito se compone de ciertas actividades que se presentan a los practicantes como fundamentales, ya que constituyen la parte sustantiva del programa: si no se realizan, simplemente no se ha efectuado una "ceremonia cívica" tal como se concibe desde la institucionalización de esta práctica institucionalizada en las escuelas. Esta es la parte más rígida del rito, ya que, aún cuando en los hechos hay una infinidad de variantes derivadas de las perspectivas subjetivas de los actores sobre la forma de efectuar las acciones, no pueden variarse ciertos elementos básicos, como el tiempo de realización, los símbolos que presiden el acto, la música "autorizada", la postura del cuerpo que deben asumir los participantes, los gestos simbólicos que realizan, la santuarización del espacio, etc.

Dentro del núcleo ritual se desarrollan las actividades más importantes e imprescindibles del acto ritual: los honores a la bandera, el canto del himno nacional y el canto del himno del estado de México, en ese orden, pero entre el canto de los dos himnos, se inserta la otra parte del rito.

Parte complementaria: el núcleo ritual se complementa con otra parte, más libre, que puede variar de una ceremonia a otra, y que inclusive podría omitirse sin afectar la esencia del rito. Así, esta otra parte se deriva del calendario cívico, y queda bajo la responsabilidad del profesor encargado de la organización del programa específico que habrá de seguirse, donde la costumbre aconseja ciertas formas que pueden emplearse, pero también existe la posibilidad de innovar, de manera planificada o contingente, de acuerdo con las circunstancias del momento.

Esta parte es muy flexible y generalmente intervienen en ella los niños, leyendo algún discurso, declamando algún verso, presentando una escenificación, baile o canción. Es también la parte menos solemne del rito, ya que no hay reglas preestablecidas que deban ser acatadas por los participantes, por lo que cada escuela y cada profesor gozan de cierta libertad para presentar perspectivas más personales de la historia nacional o universal, sobre discursos cívicos, tradiciones culturales, etc. aunque siempre gira el programa hacia la formación y reforzamiento de la identidad nacional, regional, local o escolar, y las normas y valores de convivencia social.

A continuación presento un análisis de cada uno de los elementos que conforman el guión del rito.

6.3 EL NÚCLEO RITUAL

En la observación de ceremonias cívicas en estas dos escuelas encontramos que hay ciertos elementos centrales, que se realizan en forma casi invariable, que identificamos como la parte nuclear del rito. Esto no significa que se realicen, en la práctica, en forma idéntica, pero sí que una ceremonia "completa" no puede prescindir de estos elementos. Observamos que todas las ceremonias siguen un orden, donde siempre se incluyen:

- Honores a la bandera
- Canto del himno nacional
- Canto del himno del estado de México

Cada una de estas actividades encierra un cúmulo de enseñanzas que generalmente no pueden ser percibidas de manera explícita. De ahí su carácter simbólico, mítico y ritual, puesto que el conjunto de acciones que realiza cada participante condensa y transmite diversos significados. En esta sección me propongo analizar algunos de ellos, para lo cual iré presentando cada uno de los actos rituales.

6.3.1 HONORES A LA BANDERA: VENERACIÓN, RESPETO Y DEFENSA A LA PATRIA

Los *hombres a la bandera* de México siempre son el primer acto en la ceremonia escolar, con el que se abre el rito, y para hacerlos se requiere básicamente de una escolta, una bandera y música marcial, interpretada por una banda de guerra. En algunas escuelas tienen su propia banda de guerra formada por alumnos; en las que se realizó la investigación no, pero sustituyen esa ausencia de "música viva" por la grabación que distribuyen las autoridades educativas locales. Para los niños habituados a estas condiciones no encuentran problema alguno, pero no así quienes han estado en otra institución, y así una niña de la escuela "B" nos comenta:

"A mí me gustaban más las ceremonias en la escuela donde estaba antes, porque había banda de guerra" (Alumna de 5o grado, escuela "B")

En la parte visible, los *hombres a la bandera* se componen de diversas acciones colectivas y coordinadas: los alumnos de la escuela hacen una formación alrededor del patio del edificio escolar, formando un cuadro en el centro, que se convierte en el escenario central. Los niños deben estar perfectamente ordenados, con la vista al centro escénico, en silencio. Hay un pequeño grupo de seis niños, previamente seleccionados y entrenados, que forman la escolta de la bandera, y serán los responsables de marchar frente a toda la comunidad escolar portando la bandera nacional, mientras los participantes adoptarán la posición de "saludo", según la regla precodificada. Esta postura corporal la mantendrán, aún estoicamente bajo el sol o condiciones climáticas adversas,

hasta que la bandera termina su recorrido y es llevada de regreso al lugar predefinido donde permanece resguardada.

Bajo estas acciones hay un profundo simbolismo, que es el que nos proponemos desentrañar, a través del cual se transmiten enseñanzas a los niños sobre sí mismos, la nación de la que forman parte, la organización social y las normas y valores que deben guardar. Estas enseñanzas traspasan las fronteras de una actividad de carácter meramente escolar o cognitiva, con la pretensión o posibilidad de convertirse, más allá de un discurso, en una forma de estructurar una mirada del mundo que puede orientar prácticas de la vida cotidiana, esto es, constituirse en *habitus*.

Los *hombres a la bandera* pueden analizarse desde diferentes aspectos que confluyen en este acto ritual -de ahí su carácter multívoco y complejo-, pero en este estudio nos concentraremos en tres dimensiones que atraviesan el rito cargadas de significados, que siguen lógicas particulares y persiguen fines que abarcan diferentes esferas de la naturaleza humana:

- La dimensión religiosa
- La dimensión mítico - militar
- La dimensión social

6.3.1.a LA DIMENSIÓN RELIGIOSA

El surgimiento de la nación moderna ha tenido una estrecha relación con la religión en diferentes sentidos. Benedict Anderson ubica históricamente el nacimiento de la idea moderna de "nación" a partir de tres hechos: la declaración de independencia de las Trece Colonias en 1776, la Revolución Francesa de 1789, y la consumación de independencia de las colonias hispanoamericanas, en las que se adopta parcial o totalmente la Constitución de los Estados Unidos de América, a las que se considera en ese momento como un parteaguas que inicia una nueva era en la historia de la humanidad, donde los pueblos pueden concebirse a sí mismos como comunidades imaginadas con una existencia real, encarnada en la nación (Anderson, 1997).

En los tres casos, la independencia implica una ruptura con el poder político depositado en la figura del rey, depositario de un mandato divino que por ello representa una figura sagrada, cuya fuerza y legitimidad procede directamente de Dios, y por tanto confluyen en él la autoridad eclesiástica y la autoridad terrenal. Así pues, el imaginario de poder político está impregnado de una fuerza religiosa de la cual no pueden desprenderse los constructores del nuevo estado, aún cuando exista la pretensión de darle un carácter laico.

El proyecto de la modernidad lucha contra la primacía de los mandatos religiosos en la constitución del orden social, y trata de construir otro orden de hechos y de ideas basados en la razón del hombre y no en su fe ciega a preceptos fundamentados en instituciones religiosas, la iglesia, que para entonces ya se encontraba debilitada como entidad unificada a partir del desmembramiento de la Iglesia católica romana y el surgimiento de diferentes iglesias "protestantes".

Sin embargo, aún los grandes pensadores sabían que "desaparecer" ese fundamento religioso del poder político no sería una empresa fácil. Rousseau, uno de los precursores más importantes de la moderna idea de nación, propone la creación de una "religión civil" en la que sean los principios de sociabilidad y convivencia común los mandatos más elevados, en sustitución de los dogmas religiosos (Rousseau, 1997).

La idea de nación se presenta así, desde sus inicios, con un carácter sagrado que se impone a los ciudadanos con una fuerza que se deriva no de dios, sino de su propia fuerza simbólica suprahumana⁸, procedente de su constitución social a partir de ideas como libertad, igualdad, fraternidad, democracia, racionalidad. En palabras de Llobera:

"La nación, como comunidad culturalmente definida, es el valor simbólico más elevado de la modernidad; posee un carácter cuasi sagrado, igualado sólo por la religión. De hecho, este carácter cuasi sagrado procede de la religión. En la

⁸ Por ejemplo, Gellner considera que en la era del nacionalismo, las naciones se "autoadoran", ya que en el centro sagrado han colocado, en un lugar equivalente a la idea y representación de Dios en las religiones, a la nación (Gellner, 1991: 81).

práctica, la nación se ha convertido en el sustituto moderno secular de la religión..." (Llobera, 1996:10)

En México, como en muchos otros países, la construcción de un nacionalismo con tintes propios, utiliza los mismos términos católicos para la propagación de ideas que sustenten la naciente idea de nación mexicana⁹. Para muestra tenemos la "Oración Cívica" de Gabino Barreda, discurso pronunciado durante las fiestas de independencia en el año de 1867, donde hace un recuento de la historia de la entonces joven nación desde la perspectiva positivista de Comte, y habla de la soberanía como "dogma político" y base del "credo" de los países civilizados, o bien se refiere a la bandera nacional como "el emblema santo de nuestra independencia".

En el mismo tenor, José María Roa Bárcenas titula su obra sobre historia nacional con el sugerente nombre de "Catecismo Elemental de la historia de México" publicada en 1862¹⁰, que de entrada busca crear un efecto en los posibles lectores, predisponiéndoles a encontrar ahí los fundamentos sagrados de la nación, ya que con la palabra "catecismo" se alude a la enseñanza de los principios y doctrina cristianos, lo que permite legitimar, a través del relato histórico, un pasado mítico que sustente el naciente nacionalismo mexicano.

Pero no es solamente un asunto de terminología: bajo ella está un profundo significado que se encarna en los símbolos patrios: la bandera, el escudo, el himno, que son santificados a través de diferentes rituales nacionalistas que desde entonces se instituyen. En este punto, nos interesa rastrear la pervivencia de ese simbolismo religioso en los ritos cívicos escolares, y las formas que éste adopta bajo un lenguaje aparentemente laico¹¹.

⁹ Sobre este tema se han realizado diferentes estudios, en los que se destaca la adopción de símbolos católicos en la formación del incipiente nacionalismo mexicano, particularmente la figura de la Virgen de Guadalupe; en este sentido están los conocidos trabajos de David Brading, Lafaye o Paz. En otro sentido, pero sobre el mismo tema, está el artículo de Francisco Piñón, donde rastrea las raíces religiosas y humanísticas que han conformado históricamente la identidad nacional mexicana, donde se amalgaman y preservan posturas y tradiciones culturales diversas, para constituir un mosaico que no permite hablar de una identidad nacional estática, sino enriquecida por sus diferentes fuentes (Piñón, 2002).

¹⁰ Dato tomado de (Rozat, 2001)

¹¹ Sin embargo, es interesante observar cómo se han conservado los lazos entre religión y nacionalismo en algunas comunidades agrícolas mexicanas. Por ejemplo, el profesor Daniel, de la escuela "A", relata que en

Empecemos por establecer el sentido en el que utilizo el término "religión". Para ello recupero las definiciones elaboradas por Durkheim y Berger: para el primero, la religión es "un sistema solidario de creencias y prácticas relativas a cosas sagradas, es decir, separadas, prohibidas, creencias y prácticas que unen en una misma comunidad moral, llamada Iglesia, a todos los que se adhieren a ellas", o bien como "un sistema más o menos complejo de mitos, de dogmas, de ritos y de ceremonias" (Durkheim, 2003: 92-93, 73). Por su parte, Berger abre el sentido del concepto y define religión como "la empresa humana por la que un cosmos sacralizado queda establecido" (Berger, 1999: 46)

De estas definiciones, me interesa destacar dos elementos que me permiten analizar los ritos cívicos desde una dimensión religiosa: el carácter sagrado que se otorga a los símbolos básicos alrededor de los cuales se construye la actividad ritual; y su fundamento colectivo que opera simbólicamente en la constitución de una comunidad que legitima un orden que se impone así a los correigionarios con una fuerza predominantemente moral, que procede del reconocimiento común de ciertos principios, creencias y prácticas.

Pero ¿qué tiene que ver este origen religioso de la idea de nación con lo que se hace actualmente en nuestras escuelas, particularmente si consideramos que en México hay un estado laico y la escuela pública mexicana tiene expresamente prohibido introducir contenidos religiosos? Pues parece que más de lo que a simple vista imaginamos, y veamos por qué. Para ello empecemos por analizar el carácter sagrado del que se ha investido este rito desde la autoridad de lo instituido.

1) El carácter sagrado del rito

Diversos autores han definido el concepto de *sagrado* a partir de su oposición con lo *profano*, donde lo sagrado constituye lo fuerte, lo significativo, como un punto fijo que permite la fundación del mundo, al que le otorga un orden. En lo sagrado se asocia el

la pequeña población donde nació, los campesinos de la región, muchos de ellos analfabetas, adoptan una actitud religiosa frente a los símbolos patrios: "la gente del pueblo, cuando ve un desfile de niños, sale de las milpas, se para en la orilla de la milpa y algunos se hincan, (porque) lo asocian con la religión: se hincan o por lo menos se quitan el sombrero, y se persignan. Y con todo respeto, ven el paso del desfile, de la bandera, de la escolta o del grupo escolar..."

orden humano con una propiedad o potencia suprahumana, ya que se le atribuye un poder imponente y misterioso. Lo sagrado se presenta al hombre a través de ciertos objetos, prácticas, lugares, tiempo, ideas, o seres, ya sean humanos, animales, espirituales o fantásticos.

Lo profano, por el contrario, es todo aquello carente de un carácter sagrado: es lo común, lo incierto, lo neutro, o incluso caótico. En todas las religiones, lo profano y lo sagrado no pueden mezclarse arbitrariamente, por lo que existen ciertas condiciones, restricciones o prohibiciones para que lo profano pueda acceder a lo sagrado, a lo que solamente puede llegar después de un proceso de preparación o purificación.

En el rito cívico escolar encontramos claramente elementos sagrados, que son presentados efectivamente a los participantes como poseedores de esa cualidad, por lo que frente a ellos tienen que asumir una serie de procesos previos, actitudes y gestos de reverencia, con lo que se confirma el valor simbólico que se les otorga como sagrados. En el caso particular de los honores a la bandera, el carácter sagrado del rito se deriva de la creencia en las propiedades sagradas de un objeto, la bandera nacional, que funciona como elemento simbólico que encarna un mito también sagrado: la patria - nación.

Dentro de los diferentes elementos y procesos que rodean la sacralización del rito, vamos a analizar a continuación los siguientes:

- la consagración del espacio
- la sacralización del tiempo
- relaciones ente sagrado y profano: prohibición y reglamentación
- el rito como estímulo de emociones
- el conflicto interreligioso: el caso de los "Testigos de Jehová"

II) La consagración del espacio

Para Mircea Eliade, desde la creencia religiosa el espacio no es homogéneo, sino que se presenta dividido entre el espacio sagrado, que es significativo, ordenado y estructurado, y los otros espacios, los no consagrados, que son amorfos y simbólicamente débiles, o

dicho directamente, profanos. La consagración del espacio es pues un acto fundador de un orden, proveniente de ideas religiosas, pero que perviven aún en el hombre no religioso. Esta consagración del espacio puede hacerse de muy diversas maneras, pero basta cualquier signo, cualquier símbolo al que se le atribuya alguna propiedad sagrada, para reconocer un espacio como consagrado (Eliade, 1998).

En las escuelas, particularmente en las públicas mexicanas, encontramos siempre algún símbolo que recuerde la existencia de una entidad suprahumana que se eleva por encima de los hombres que habitan en ese territorio: la patria. Por ello, es común encontrar una bandera, un escudo, el retrato de un héroe, los colores nacionales, o sencillamente, el nombre de la institución, que nos recuerdan alguno de estos símbolos nacionales o locales.

En las escuelas públicas de Ecatepec se observa, además o en lugar de, ese sello distintivo que evoca la pertenencia a una entidad política que también se presenta como sagrada, a la que los miembros de la comunidad escolar deben respeto y veneración: el estado de México. Y entonces es común que, en lugar de una bandera o un escudo nacional, el sitio de honor lo ocupe un escudo del estado de México presidiendo la oficina de la dirección escolar, el salón de juntas de los profesores o los salones de clase, convertidos así simbólicamente en recintos sagrados del saber que dedican ese espacio al poder político estatal mexiquense, que así aparece como el ente supremo que guía y vigila los trabajos escolares. Y más aún: en todas las escuelas del sistema educativo estatal, sobre la puerta principal de acceso, se encuentra colocado un letrero oficial que indica el nombre de la escuela y a un lado, el escudo del estado de México.

Este escudo presidiendo el letrero de entrada indica, desde el mismo momento en que se cruza el umbral de las instalaciones escolares, que entramos a un espacio especial, a un territorio consagrado, en el que priva un orden preestablecido que tendrá que ser respetado por propios y extraños. Sin embargo, estos símbolos que marcan la delimitación y consagración del espacio, probablemente no sean percibidos

conscientemente por todos los que conviven con ellos, lo que me parece que no les resta su importancia y valor simbólico.

En el caso de los *hombres a la bandera*, que es el punto que aquí nos ocupa, la consagración del espacio es más explícita, o por lo menos visible, ya que no son solamente los símbolos sagrados presidiendo, sino que hay una disposición particular del espacio que conlleva también un componente simbólico, y llama a los participantes a asumir conductas y actitudes que se presentan como apropiadas ante la presencia de lo sagrado.

Así, antes de la realización del rito es necesario preparar el escenario, convirtiéndolo en una especie de "altar de la patria", para lo cual es preciso que los participantes ocupen un lugar preestablecido dentro de las instalaciones escolares o en el lugar designado para este efecto, transformado en un espacio ritual sacralizado. Con ello queda establecido que no está permitido que cada participante se instale en el lugar que espontáneamente le parezca mejor: hay un orden que tiene que respetarse, aún cuando es evidente que muchos de los niños preferirían no hacerlo.

El símbolo fundamental en este acto es la bandera nacional, por lo que tiene asignado un lugar central en el espacio ritual: en algunas escuelas existe un mástil situado sobre un zoclo que lo eleva del nivel del suelo; en otras, como las observadas en esta investigación, es la escolta escolar quien se encarga de sostener la bandera y marchar frente a toda la población escolar, dispuestos en una formación especial en la que se le reserva un sitio especial, frente al alumnado.

Frente al objeto sagrado, la bandera, la actitud debe ser de absoluto respeto y veneración, y el espacio, sacralizado con su presencia, no puede tener en ese momento un uso diferente a la atención del rito, en la que cada participante está obligado a cumplir con el papel previamente establecido.

III) La sacralización del tiempo escolar

Otra función muy importante del rito, asociada con su dimensión religiosa, es marcar la entrada a un tiempo sacralizado: el tiempo dedicado al estudio dentro del orden escolar establecido. Por ello está definido cuando se debe realizar: los lunes, al iniciar las labores. Y no es casual que se haya establecido ese momento, ya que hay una razón profunda para que sea así, aún cuando muchos de los miembros de la comunidad escolar, en los hechos, la ignoren.

El rito marca el tiempo de inicio de la jornada semanal de trabajo escolar, por ello se realiza el primer día de clases, después del receso de fin de semana, como una forma simbólica de consagrar las labores a ese ente superior que es la patria; y siempre se terminan los cursos anuales con otro rito especial de clausura, en el que se respeta el núcleo ritual además de realizarse otros actos alusivos a la ocasión, como cambio de escolta o entrega de documentación.

La directora de la escuela "B", sin aludir directamente a la función sacralizadora del tiempo escolar del rito, explica claramente, desde su particular punto de vista, cuando debe o debería realizarse:

"...hay algunas ocasiones que no hay clases, entonces (los profesores) van y me preguntan

- "Maestra, ya ve que no habrá clases el lunes, entonces ¿el martes hacemos ceremonia?"

Y yo les he explicado muchas veces que la ceremonia es porque es el inicio de la jornada, de la semana, yo así lo veo, siempre lo he visto así. Y cuando hay algo en miércoles, me han preguntado:

- "¿Entonces, no se hace el lunes?"

y yo les digo

- "No, no tiene nada que ver una cosa con la otra, cuando inicias tu la semana de labores, tienes que hacerla, y de hecho, el viernes también deberíamos hacer honores a la bandera".

Nosotros no tenemos asta, nada más es la escolta. Los viernes no la hacemos, los viernes no, pero debería de hacerse, como para terminar la semana. Y eso yo así lo

veo, así lo hacían desde mis "reuniones"¹², así se hacía, y eso a mí se me quedó metido..." (Entrevista con la Directora de la escuela "B")

Así pues, los honores a la bandera tienen también esa función: ordenar el tiempo, sacralizar el tiempo escolar al separarlo del tiempo profano de descanso del fin de semana, vacaciones o días no laborables. En el relato anterior, la directora escolar señala que se debería cerrar la jornada escolar también con honores a la bandera, como se realizaba cuando ella era niña y asistía como alumna a la escuela primaria.

Y ciertamente, desde la perspectiva de este estudio, realizar el rito al final de la semana de trabajo escolar constituiría el cierre simbólico del tiempo sagrado, y por tanto el cierre ritual de ese espacio de tiempo. Pero eso actualmente no se acostumbra en las escuelas de Ecatepec, al menos en las investigadas. Y como hemos dicho antes, en la realización del rito la tradición y las costumbres tienen un peso decisivo en la forma y reglamentación a la que está sujeto.

IV) *Sagrado y profano: prohibición y reglamentación*

Como hemos dicho, lo sagrado se define en oposición a lo profano, elevándose simbólicamente por encima de éste porque posee ciertos atributos que le dan un carácter inalcanzable para la naturaleza humana común. A lo sagrado se le rodea de ciertas prohibiciones para que no sea contaminado por elementos impuros, y por ello, sólo podrá ser tocado por manos humanas después de un proceso de preparación o purificación, y esto es precisamente lo que ocurre, en diferentes planos, durante los *honores a la bandera*.

En esta parte nuclear del rito, se evidencia la creencia en las propiedades sagradas de un objeto, la bandera, que representa simbólicamente la encarnación del mito sagrado de la nación. Por ello, la bandera tiene que ser resguardada de cualquier objeto o persona

¹² Así llamaban a las ceremonias cívicas en la escuela primaria donde ella estudió, ubicada en su pequeña ciudad natal.

profana, erigiéndose alrededor de ella una serie de prohibiciones, entre las que encontramos las siguientes:

La bandera sólo puede ser tocada por personas autorizadas: en el rito, los profesores pueden tocar la bandera, y de entre ellos, el de mayor jerarquía (directora escolar en las escuelas estudiadas), es el depositario formal de su resguardo, o en su caso, la persona que éste designe. Por ello, la bandera se guarda en algún lugar especial, de preferencia un *nicho*, y solamente es sacada de ahí para colocarla en el lugar de honor, el asta, o para ser entregada a la escolta escolar cuando se efectúe el rito.

De esta manera, la escolta está investida de un simbolismo muy especial: se trata de un grupo de niños que ha sido elegido para tal efecto, y que ha pasado por una preparación que le permite portarla dignamente. Los criterios para la selección de la escolta escolar pueden ser diversos, como veremos más adelante, pero en todos los casos se transforman en un grupo elegido, obligado a seguir ciertas reglas protocolarias a partir de las cuales les está permitido acercarse al objeto sagrado, y más aún, cuidarlo, protegerlo y presentarlo al resto de la comunidad para ser venerado, honrado, durante el rito.

La importancia de la escolta va mucho más allá de marchar correctamente o asumir la postura correcta, ya que simbólicamente este grupo de niños está investido de cierto carácter sagrado que le permite tocar el objeto sagrado, y por ello tuvieron que pasar por una especie de "iniciación" que puede ser más o menos complicada, según las reglas y costumbres particulares de cada escuela. En algunos casos, los niños elegidos tuvieron que demostrar ciertas características, aptitudes o actitudes sobresalientes. En otros, simplemente "ensayar" para mostrar que pueden hacerlo como marca el protocolo.

Es frecuente también que los miembros de la escolta porten un uniforme especial, que puede incluir guantes, como una forma de simbolizar su diferencia con el resto del alumnado, absolutamente profanos, y resaltar así cierta dignidad para cumplir con su cometido. Finalmente, ellos se convierten en ese momento en personas "autorizadas", por lo que de alguna manera participan de ese carácter sagrado que implica su misión.

La bandera nunca puede entrar en contacto con elementos u objetos profanos: los encargados de resguardar la bandera están obligados a ser muy cuidadosos de ella, y por ningún motivo pueden dejarla en un lugar distinto al que tiene designado, ni permitir que toque el suelo, ya que según la reglamentación del rito, esto constituye una "falta de respeto", "mancillar a la bandera", como dicen algunos maestros. Por ello, cuando la tela de la bandera ha envejecido, no puede simplemente ser "tirada a la basura", sino que tiene que realizarse una ceremonia especial para despedirla. Así ocurrió en la escuela "B", donde la directora escolar invitó a los soldados de la base militar más cercana, para que realizaran la "quema de bandera" cuando la que estaba en uso ya se encontraba muy deteriorada y las autoridades escolares les entregaron una bandera nueva para sustituirla.

Esto muestra una vez más el carácter sagrado que se le atribuye a la bandera, por lo que debe cuidarse que no entre en contacto con elementos profanos o que no han pasado por un proceso de iniciación o purificación.

En presencia de la bandera, se deben adoptar posturas corporales y gestos específicos: esto constituye un punto central en el rito, y probablemente el más tortuoso para los niños, ya que desde el momento de preparar el escenario ritual a partir de la formación especial predeterminada, los profesores tienen que esforzarse por lograr que los alumnos mantengan una postura y actitud especial, tal y como está estipulada, a lo que muchos de ellos se resisten.

Las normas rituales indican que los participantes alumnos tienen que estar bien formados, perfectamente de pie en posición de "firmes" o de "saludar", según el momento; con la vista al frente, donde se ubica el escenario; sin mover el cuerpo, siguiendo con la mirada, con mucha atención y "respeto", a la bandera que lleva la escolta; y además, los varones tendrán que permanecer con la cabeza descubierta. Pero sobre todo, todos los presentes tienen que permanecer en absoluto silencio, ya que solamente pueden hablar los participantes autorizados y para decir el discurso autorizado para la ocasión, y por supuesto, en ningún caso se pueden reír, aún cuando ocurra una situación chusca.

Esta actitud corporal y el gesto adusto que tienen que adoptar los participantes son los que permiten crear un ambiente de solemnidad, propicio para estimular emociones tales como el respeto o la adhesión a un sentimiento de comunidad y solidaridad entre los correligionarios. Asimismo, tener que soportar el rito estoicamente, constituye una faceta del sacrificio que se ofrece al mito sagrado, la Patria, por lo que en el discurso de los profesores, si los niños no guardan la debida compostura, se "ofende" a la patria, quien "sufre" por esa falta. Así pues, desde la creencia instituida, ese orden, silencio e inmovilidad corporal es parte de lo que los niños ofrecen al ente sagrado, como una forma de mortificación corporal para agradarle.

V) *El conflicto interreligioso: el caso de los Testigos de Jehová*

La iglesia católica, la más influyente y con mayor cantidad de fieles en México, en términos generales ha apoyado el desarrollo de los nacionalismos, o por lo menos, no se ha opuesto a ellos. Lo mismo ha ocurrido con otras religiones no solamente en nuestro país, sino en diversas partes del mundo. Sin embargo, en los últimos años se ha desatado un problema con algunas iglesias, particularmente los Testigos de Jehová, que incluye entre sus preceptos religiosos la prohibición de adorar a otro dios que no sea el suyo. Esto ha creado un conflicto en las escuelas, ya que sus fieles se oponen a realizar los *hombres a la bandera*, que se presentan con carácter obligatorio para todos los niños que asisten a las escuelas de educación básica del país¹³.

Las razones que esgrimen para su negativa se relacionan, en el fondo, con las que sostengo en este estudio: en los *hombres a la bandera* se manifiesta una dimensión religiosa en la que la patria, simbolizada por la bandera, se presenta como objeto sagrado, y el nacionalismo como un tipo de religión que contiene ritos y símbolos sagrados, y el rito escolar es uno de ellos. Por ello, los Testigos consideran que es absolutamente inaceptable que sus creyentes realicen actos de fe concernientes a dos religiones distintas,

¹³ Patricia Fortuny señala que entre las proscripciones de los Testigos de Jehová mexicanos hay varias relacionadas directamente con prácticas o reglamentaciones civiles y estatales, tales como no votar para elegir gobernantes ni participar como candidatos a puestos de elección popular; no prestar servicio militar; no pertenecer a partidos políticos, sindicatos o agrupaciones civiles, etc. (Fortuny, 1996)

cuando no antagonistas: los suyos, que desde su perspectiva son los correctos o "verdaderos", y los nacionalistas, en los que se incluye el rito escolar.

Esto ha provocado una continua fuente de conflicto para los profesores, entre tolerar creencias y prácticas que se oponen a los credos nacionalistas instituidos en la escuela mexicana, o confrontar la indisciplina y expulsar a los alumnos que se nieguen a participar en los *hombres a la bandera*. Adoptar una u otra postura ha quedado supeditado, en muchos casos, a las creencias, convicciones o flexibilidad de cada profesor y las autoridades escolares, pero han sido numerosos los casos de alumnos expulsados de las escuelas por no acatar la reglamentación interna, o quejas de los padres por que sus hijos han sido obligados a realizar actos que van en contra de sus creencias religiosas y la propia libertad de culto que la escuela laica propone.

Para muchos profesores, convencidos de su fe nacionalista, resulta intolerante que miembros de esta religión se opongan a participar en el rito cívico aduciendo que no están dispuestos a "adorar un trapo", y lo más doloroso para algunos es precisamente que llamen "trapo" a la bandera nacional, lo que les resulta verdaderamente ofensivo cuando, desde su propia creencia, la bandera ha dejado de ser tela coloreada, y menos aún "un trapo" como despectivamente le llaman algunos Testigos: para los profesores nacionalistas, esa bandera es un objeto sagrado, y así se esfuerzan por inculcarlo a los niños a su cargo.

6.3.1.b LA DIMENSIÓN MÍTICO - MILITAR

La elección de una bandera como emblema que distinga a los propios de los extraños, ha sido una práctica que se remonta siglos atrás en la historia de la humanidad. La bandera, nacional en este caso, es un símbolo que condensa los más diversos significados de una nación: territorio, gente, cultura, historia, soberanía, etc. Por ello, el reconocimiento y adhesión a la bandera y lo que ella significa es particularmente relevante en la conformación de la identidad nacional, y la escuela mexicana, desde el siglo XIX, ha puesto especial cuidado en formar sentimientos y valores de carácter nacionalista en los

niños, poniendo en el centro el respeto y veneración por la bandera, y a partir de ella, todo lo que simboliza.

Entre los significados que encierra la bandera como símbolo nacional, está el reconocimiento de la pertenencia y la diferencia, punto fundamental en la construcción identitaria:

- a) Pertenencia que otorga un sentido de igualdad, ya que todos los miembros de la comunidad pertenecen de la misma manera a ella, e independientemente de las diferencias individuales, todos son iguales porque forman parte de ella, y por ese hecho comparten territorio, cultura, orígenes, y por supuesto, símbolos.
- b) Diferencia frente a los otros, los extraños, los que no pertenecen a la comunidad y por tanto son distintos ya que no comparten los atributos nacionales, ni se reconocen en sus símbolos.

Así, el desarrollo del sentido de pertenencia y veneración por la comunidad de la cual se forma parte, se vincula con la presencia del otro, el "extraño", que ya sea amigo o enemigo, siempre se concibe como diferente, y de esa diferencia se desprende, en mayor o menor medida, un sentimiento de peligro. Pero es fundamentalmente ante la presencia del "extraño enemigo" donde el sentido de pertenencia y veneración se exagera, dando paso al desarrollo de actitudes de protección, defensa y ataque para salvaguardar lo propio, ante la amenaza de que los otros, los ajenos, puedan dañar lo propio, que en este caso es la nación a la que se pertenece. Es así como aparece esta dimensión mítica del rito.

Muchas de las naciones modernas surgen a partir de luchas militares por lograr su soberanía, ya sea como estados independientes, liberarse del control monárquico, o por la conquista de nuevos territorios unificados bajo el control de un solo estado. Estas gestas bélicas constituyen los actos fundadores en el sentido propiamente histórico, pero adquieren el carácter de mito¹⁴ al ser reelaboradas en forma espontánea o expresa, y

¹⁴ En este contexto, concibo el mito como un relato tradicional que, con parte de verdad y parte de ficción, trata de explicar los orígenes del hombre y de los pueblos, así como la fundación de costumbres,

transformadas en esa historia mítica u "oficial" que se transmite a los ciudadanos por diversos medios. Así nace la invención de ritos y tradiciones civiles en los que se incorpora un componente militar que instruye, recuerda y actualiza el mito de las gestas heroicas originarias.

En México, el mito fundador por excelencia es el "Grito de Dolores", del que se deriva la celebración cívica más importante: el "día de la independencia" o "día de la patria", que marca el inicio de la guerra insurgente que culminó con la separación política de la antigua Nueva España de la corona española, y la fundación de México como nación independiente. De este mito fundador se rescatan en el rito cívico al menos dos elementos: el sentido militar en la defensa de la patria, y cierto resabio xenofóbico inicialmente dirigido contra los españoles conquistadores e imperialistas, pero que a través de otros mitos nacionales se ha extendido a cualquier "extraño enemigo", encarnado actualmente con mayor virulencia en el sentimiento "antigringo" aún vigente¹⁵.

Este mito de la nación amenazada está presente, en general, en todo el rito cívico, pero particularmente se expresa en el ceremonial de los honores a la bandera, a través de la formación, la música, la escolta y la bandera, que adquieren un carácter particularmente militarizado que le otorga su sello distintivo, independientemente de que sea o no percibido así por los participantes.

El componente militar de esta parte del rito encaja perfectamente, en sentido simbólico, con la formación de valores relativos a la defensa de la Patria, representada por la bandera nacional, frente a cualquier peligro externo, como se hará explícito en el himno nacional. Por ello ese sentido militar se presenta como imprescindible: si la Patria está

instituciones o condiciones de vida que dotan a los pueblos de identidad y proporcionan un soporte y sentido a la vida en común (Quezada, 2000).

¹⁵ Este sentido militar y xenofóbico aparece también en los ritos cívicos de otras naciones. Por ejemplo, Hobsbawm presenta la reseña de una ceremonia cívica escolar en un "gimnasio" (lo que en México sería una escuela preparatoria), realizada hacia el año de 1895, en la que los jóvenes, en formación especial y frente a profesores, padres y amigos, realizan una marcha portando banderas y entonando una canción nacionalista, a falta en ese momento de un "himno nacional" único, que alude a la hostilidad del pueblo alemán hacia los franceses (Hobsbawm, 2002: 287-289).

amenazada por extraños enemigos, se requiere de un ejército, perfectamente disciplinado y entrenado, para defenderla.

Los honores a la bandera inician con las notas de la banda de guerra, llevada a la escuela gracias a la grabación proporcionada por las autoridades educativas. Con ellas aparece en escena el primer componente militar de la ceremonia, cuando la trompeta indica a los presentes que deben adoptar posición de "firmes" o de "saludar", y posteriormente los tambores marcan el ritmo de la marcha de la escolta que resguarda a la bandera.

Los acordes marciales llaman al alumnado a mantener la formación, guardando el orden y disciplina, cual soldados de un imaginario ejército que en ese momento tiene por misión "saludar" a la Patria, materializada simbólicamente en su bandera, mostrando así su respeto y veneración, mientras el ceremonial les invita a mantener una atención expectante y la escolta, portando la bandera nacional, hace su recorrido frente a ellos.

La escolta tiene ahí un papel central: las miradas de todos los presentes deben estar concentradas en ella, mientras los niños que la integran se esfuerzan por realizar con gallardía y marcialidad su marcha frente a todos. Su papel protagónico es fundamental en la ceremonia, puesto que ahí están representados simbólicamente los mejores hijos de la Patria, dispuestos a protegerla y defenderla si es preciso. Por ello su disciplina militar tiene que ser ejemplo para todos los presentes, de donde se deriva el "honor" que implica pertenecer a ella.

6.3.1.c LA DIMENSIÓN SOCIAL

El rito, en su dimensión social, pone en contacto a los practicantes con dos niveles de la vida social:

- La esfera social amplia, a partir de promover en ellos un sentido de pertenencia a esa gran comunidad que es la nación mexicana, a la que solamente pueden acceder de manera simbólica, ya que incluye a millones de personas a las que nunca conocerán ni podrán entablar con ellos lazo personal alguno, pero que pueden percibir

simbólicamente como semejantes al imaginar que todos participan en la misma forma en esa pertenencia, ya que los une una misma creencia y denominación: ser mexicanos. A través del rito, el practicante establece un tipo de identificación "por referencia"¹⁶ con esa comunidad imaginada a la que sabe que pertenece pero también es suya, al igual que lo es del resto de sus compatriotas.

- La esfera social cercana, con la que establece lazos sociales a partir de las interacciones "cara a cara" que entabla cotidianamente al interior del espacio escolar con los miembros de la sociedad que lo rodean: los compañeros, los profesores, los padres de familia, otros empleados de la escuela, etc. Es al interior de este círculo que el rito marca la igualdad y la diferencia personal con los otros, constituyéndose así un sentido del orden social que se expresa en el contorno inmediato.

En ambas esferas de esta dimensión social, el rito actúa en tres sentidos: unificando, estratificando y jerarquizando, a través de establecer un sistema de posiciones en las que ubica a cada uno de los participantes, ya sea por méritos propios, o por la situación que le imponen sus características personales. A continuación veremos como se expresan estos sentidos sociales del rito.

1) SENTIDO UNIFICADOR

El rito unifica al grupo, ya que a través de estos actos repetidos interminablemente por los que están alrededor, pero también por muchos otros que no conozco ni nunca veré, se crea un sentimiento de pertenencia y la convicción íntima de ser parte de esa comunidad, ya que la realización del rito impone un sello distintivo a quienes lo practican. De ahí se deriva ese sentido de unidad a partir de la ilusión colectiva de nuestra pertenencia: todos participamos, todos reconocemos los mismos símbolos sagrados, todos nos hermanamos así en creencias y prácticas, todos participamos de una misma identidad.

¹⁶ Estoy recuperando la distinción que hace Gallissot entre la "identificación de referencia" o "identificación por proyección colectiva", que pertenece al plano del imaginario social y la utopía colectiva, por lo que tiene un carácter meramente simbólico; y la "identificación de pertenencia", que alude al círculo de relaciones sociales de alta frecuencia o "cara a cara", tales como el círculo familiar, el vecindario cercano, la escuela, el centro de trabajo, etc., donde se establecen interrelaciones personales que afirman ese sentido de pertenencia a partir de hechos cotidianos (Gallissot, 1987).

Esta percepción comunitaria es la que permite dar cohesión al grupo, constituyéndolo en una comunidad de ideas, creencias y prácticas, lo que da el sentido unificador del rito. Para Durkheim en ello reside la fuerza social del rito, ya que las formas y prescripciones se perciben como provenientes no de una persona física en particular, sino de un ente superior que se sobrepone a todos: la sociedad. En la medida en que el mensaje del rito logra imponer el reconocimiento de su autoridad moral sobre los participantes, podrá convertirlos íntima y activamente en miembros de esa sociedad, despertando un respeto por sus recomendaciones y normas, por lo que no será necesaria la fuerza física para imponer y conservar el orden establecido, puesto que se ha logrado imponer una fuerza moral que obliga al cumplimiento desde la profundidad de una presión interna y personal. De ahí se derivaría, al menos teóricamente, su eficacia socializadora.

En otros términos, este sentido unificador es el que permite legitimar ante los participantes al propio rito, y a través de él a lo que simbólicamente representa: la nación.

II) SENTIDO DIFERENCIADOR

Aunque el rito tiende a crear la percepción de que todos los practicantes son iguales frente a la patria, porque todos son sus "hijos" y tienen las mismas obligaciones y derechos frente a ella, también dentro de la comunidad amplia y la escolar se establece un sentido de la diferencia, y aún cuando se trate de compañeros o pares, no son todos tan iguales, porque hay una serie de atributos que distinguen a cada uno, y por ello se pueden ocupar posiciones equivalentes o diferentes.

El sentido diferenciador del rito, considerado solamente en la diferencia entre pares, se expresa claramente en la elección de la escolta escolar, y ese es el punto en el que a continuación nos detendremos a analizar.

El sentido de la distinción en la elección de la escolta escolar

La escolta constituye un foco de atención fundamental para los niños, motivo de orgullo, envidias y frustraciones en muchos casos, y de controversia entre profesores. La escolta la forman generalmente 6 niños, que son los encargados de recibir la bandera y desfilar con ella frente al alumnado en formación, mientras todos los presentes están "obligados" a permanecer de pie, en silencio y posición de "saludar", lo que constituye una muestra de respeto por la bandera, a la que así rinden "honorés". Para ello, los integrantes de la escolta tienen que prepararse, puesto que no se concibe que simplemente se presenten ante la escuela de forma improvisada: como mínimo, uno de los integrantes tiene que hacer el papel de ordenanza y guiar los pasos del resto, quienes tienen que conocer y obedecer las órdenes, así como saber marchar de manera sincronizada, llevando el paso marcialmente, sin equivocaciones o con la menor cantidad posible de ellas.

Las obligaciones de la escolta son:

- a) Recibir la bandera en custodia, generalmente de manos de la directora o de la persona que ella designe, o en su ausencia, del profesor responsable de organizar la ceremonia. A la persona encargada de cargarla físicamente se le llama abanderado, y está rodeado por cinco niños a sus costados y por atrás. En el simbolismo del ceremonial, se trata de "proteger" a la bandera, y por eso la figura central, el abanderado con la bandera, está flanqueado por los demás miembros de la escolta.
- b) Marchar con la bandera frente al público presente, siguiendo el curso prefijado según la escuela. En los casos observados, la marcha de la escolta describe un rectángulo, pero podría modificarse según la ocasión. Esta obligación les impone la necesidad de ensayar repetidamente el acto, hasta que logran hacerlo sincronizadamente, o por lo menos lo intentan, ya que deben lograr una buena concentración para abstraerse del público y posesionarse de su papel con seriedad, y en la medida de lo posible, con gallardía y disciplina cercana a lo marcial.
- c) Permanecer en posición de "firmes", en el centro del escenario, mientras todos entonan el himno nacional.
- d) Regresar con la bandera, marchando nuevamente, hasta devolverla a quien se la confió, para que sea guardada.

En general, los niños perciben pertenecer a la escolta como una distinción, un privilegio, porque saben que esos niños son importantes aunque sea durante la realización de las ceremonias, ya que ahí serán observados por todos: alumnos, profesores, padres, invitados; según las reglas rituales, todos están obligados a ponerles atención, aún cuando su aparición en escena sea muy breve. Además, su misión es percibida como importante y delicada: llevar la Bandera de México, ese objeto que se presenta a la comunidad como precioso y sagrado, con todo el simbolismo que ello conlleva, y a la que deben respeto y veneración según les inculca el sistema educativo desde muy pequeños.

Los niños que muestran un mayor nivel de conformación con las estructuras culturales de la escuela, quieren formar parte de la escolta, se interesan en ello y muchos se esfuerzan por lograr ese "honor", y particularmente ser "abanderado", que es el puesto central. Pero también es frustrante para muchos no llegar a ser parte de los "elegidos", y expresan su desilusión con frases como "sí he querido, pero nunca me escogen", o "nada más escogen a las puras altas".

Pero hay otro sector de niños que por alguna razón no figuran entre los populares, que permanecen en el anonimato. Son esa masa de niños que no se distinguen por su aprovechamiento ni por su "buena conducta", y permanecen al margen de muchas actividades escolares, como los bailes, las competencias deportivas o la entrega de reconocimientos. Para ellos no es importante ser parte de la escolta, y cuando ocasionalmente han estado en ella, no les entusiasma. Y es que en la escuela no todos los niños son iguales, también hay criterios de distinción, y pertenecer a la escolta es uno de ellos: finalmente, en cada ceremonia sólo seis niños pueden figurar en este papel estelar.

Los criterios para seleccionar a los integrantes de la escolta pueden ser variados. Entre los más comunes están:

- Criterio académico: la selección de los integrantes de la escolta se realiza a partir del éxito escolar con el que se desempeñan los alumnos. De esta manera, hipotéticamente cualquier alumno podría ser "premiado" formando parte de la escolta, puesto que todos tendrían la posibilidad de merecer esa distinción, dependiendo del esfuerzo con

el que realicen sus tareas escolares. En los hechos, sabemos que en el éxito escolar intervienen muchos factores, por lo que este criterio de selección de los integrantes de la escolta, deja en desventaja a muchos alumnos, que por diversas razones no logran tener un desempeño escolar sobresaliente, aún cuando se esfuercen por lograrlo. Sin embargo, algunos profesores consideran que este puede ser un buen incentivo para elevar el aprovechamiento académico de los niños, y en todo caso el mensaje para ellos puede ser muy claro: la bandera - Patria tiene que estar protegida por los mejores, y en la escuela lo que está en juego es la preparación de los niños, y las calificaciones que obtengan son el reflejo del logro alcanzado en ella. Para otros profesores, en cambio, este es un criterio discriminatorio para muchos niños que aportan el esfuerzo, pero el logro que alcanzan es limitado.

- Criterio estético: este es probablemente el más discriminatorio, ya que no intervienen el esfuerzo o el logro personal, sino que la selección de la escolta se centra en características adscritas al individuo, como pueden ser: su belleza, su estatura, la fortaleza de su cuerpo, su complexión, la habilidad física o atlética con que realiza sus movimientos, etc. El mensaje aquí para los alumnos tiene un sentido contrario al criterio anterior: lo importante no es el esfuerzo y dedicación personal, sino las características que por nacimiento o influencia del medio se poseen.
- Criterio económico: en algunas escuelas, los integrantes de la escolta tienen que portar un uniforme especial, que evoque plásticamente los elementos marciales que se destacan en el rito así como el carácter casi sagrado que implica portar la bandera. Esto deja fuera a los niños de menores recursos, cuyos padres no cuentan con suficiente dinero para solventar el gasto que representa adquirir el uniforme de la escolta, lo que significa otro tipo de discriminación, en este caso económica, que por tanto incluye al niño y su familia.
- Criterio democrático: en este caso se considera que todos los niños deben tener la oportunidad de participar en la escolta, apoyados en el carácter igualitario de la educación, por lo que no se toman en cuenta criterios académicos, ni estéticos, ni económicos. Desde esta perspectiva, la premisa que orienta la elección de la escolta es exclusivamente el interés de cada niño por participar en ella para que pueda hacerlo, independientemente de sus características físicas o desempeño escolar. En

los hechos, a pesar de que el discurso puede resultar atractivo para reivindicar la igualdad de todos los alumnos, solamente podría cumplirse en una escuela pequeña, ya que sería imposible que en una escuela con más de 250 alumnos¹⁷, todos participen en alguna ceremonia como integrantes de la escolta de la bandera.

La decisión sobre los criterios a partir de los cuales se elige la escolta escolar en cada escuela la toman los profesores, pero en caso de controversias, se considera el juicio de la máxima autoridad escolar: la directora o director. El sentido de esta decisión podría parecer simple, pero involucra una serie de significados subjetivos y colectivos que marcan las características del rito y las posibilidades formativas que conlleva, ya que se ponen en juego diferentes contenidos simbólicos en el ámbito escolar que configuran el mensaje que el rito transmite: en unos casos, la diferencia entre pares se establece a partir del esfuerzo personal que cada uno aporte; en otro esta distinción se deriva de los atributos físicos que posee, contra los que poco puede hacer; en el criterio económico, la distinción proviene de su familia de origen; y por último, el democrático intenta crear la ilusión de igualdad absoluta, sobre características personales o familiares, aún cuando muestra que no todos pueden alcanzar el sitio de honor, a pesar de que todos lo merecen.

III) SENTIDO JERARQUIZADOR

Un tercer punto de referencia sobre el orden social que se transmite a través del rito, es el carácter jerarquizado de la sociedad, ya que en la realización de los *honorés a la bandera* está instituido un orden que define la actuación de cada uno de los participantes, dependiendo de la posición jerárquica en la que está ubicado. En términos generales encontramos los siguientes niveles:

1. En el nivel más alto se ubica la máxima autoridad escolar, que generalmente corresponde a la directora o director escolar. Entre sus atribuciones está el mayor poder simbólico dentro de esta actividad ritual: la entrega de la bandera a la escolta

¹⁷ El promedio de alumnos por escuela primaria en el municipio mexiquense de Ecatepec es de 428 niños, según datos del Plan Municipal de Desarrollo 1997-2000.

para que sea presentada a la comunidad escolar sin necesidad de pasar por algún proceso de iniciación, ya que su posición la ubica como el personaje *autorizado* por la investidura que su puesto, por sí mismo, le otorga.

2. En el segundo nivel está el o los profesores designados por la máxima autoridad escolar para coordinar cada ceremonia. Aún cuando su autoridad siempre está por debajo de la directora o director escolar, en su ausencia o por las instrucciones recibidas, se ubican en una posición superior al resto del profesorado durante el rito que tienen asignado, e inclusive pueden entregar la bandera a la escolta personalmente o el profesor a quien deleguen esa responsabilidad.
3. Los profesores de grupo ocupan la siguiente posición jerárquica descendente con una responsabilidad fundamental: vigilar que los alumnos y todos los presentes cumplan cuidadosamente con las reglas rituales, como son permanecer en perfecto orden, silencio y compostura; asumir las actitudes de respeto y veneración que el rito exige; adoptar la postura corporal en el momento indicado, etc. Su labor es particularmente delicada, considerando que muchos niños se resisten a obedecer las reglas espontáneamente, por lo que la autoridad que despliegan frente a ellos es indispensable para cumplir con los objetivos rituales tal y como están estipulados.
4. Los alumnos se encuentran en la posición jerárquica más baja, sometidos a la autoridad que ejercen, en sus distintos niveles, el cuerpo de profesores, y hasta donde se pudo observar, sin derecho de réplica, ya que el rito se impone a la comunidad escolar con carácter obligatorio, como parte fundamental de la educación *nacionalista* que debe ofrecer la escuela primaria. Los niños que por razón de sus creencias religiosas (Testigos de Jehová) se han negado a participar cumpliendo las reglas instituidas, se han enfrentado a sanciones escolares que han llegado incluso a la expulsión de la institución, aunque recientemente los profesores se han vuelto más cuidadosos con este grupo de niños por las protestas de sus padres, pero aún así, les exigen que guarden respeto o que no se presenten a las ceremonias, permaneciendo en sus salones mientras éstas se realizan.
5. Los asistentes externos a la comunidad escolar, tales como padres de familia o público visitante, aún cuando no están ubicados expresamente en una posición jerárquica, sí están obligados a cumplir con las reglas del rito, pero quedará a criterio

de la máxima autoridad las posibles sanciones que se les impongan cuando no lo hagan, que pueden ir desde llamarles la atención en forma privada o pública, hasta pedirles que abandonen el recinto.

Así pues, a partir de los elementos analizados, el rito asume una función didáctica que tiene como objetivo la socialización del niño a partir de reglas sociales que tendrá que cumplir dentro de la institución escolar, pero que se proyectan a la vida cotidiana fuera de la escuela.

6.3.2 LA PROFESIÓN DE LA FE NACIONALISTA: MEXICANOS AL CANTO DEL HIMNO

Con la bandera nacional presidiendo el acto en el centro del patio escolar, se inicia con el rito de profesión de la fe nacionalista: el canto del himno nacional. En esta parte del ceremonial, en las escuelas investigadas la mayoría de los niños cantan de manera casi automática, junto con los profesores y padres de familia presentes. La mayoría de los niños han memorizado el himno, o al menos aparentan cantarlo, aún cuando no respeten literalmente la letra. La responsabilidad de que los niños la memoricen recae en los profesores de grupo, que tienen la obligación de enseñarlo en el salón de clase y supervisar que en las ceremonias lo canten correctamente.

Preguntamos a algunos niños si entienden lo que quiere decir la letra del himno, pero la mayoría no lo entiende. Ni tiene importancia al parecer. Lo que vale es el simbolismo que encierra ese canto, que está más ligado a la emoción que provoca, que a la racionalidad con que se explique su significado literal. Por ello, para entender el poder simbólico de esta acción, tenemos que remitirnos a su origen y los significados míticos y rituales que encierra.

El himno nacional mexicano se escribe y adopta como tal en el inicio de la segunda mitad del siglo XIX¹⁸, justamente en la época en que los intelectuales y políticos que integraban la naciente elite cultural mexicana, se esforzaban por crear o recrear mitos y símbolos que sostuvieran la nueva nación recién independizada de la corona española, y para ello ensayaban desde las formas políticas para integrar y conducir el nuevo estado, hasta los más variados detalles que debía contener la "historia nacional", a partir de una cuidadosa pero siempre polémica selección de los ancestros legítimos, los héroes y antihéroes y las anécdotas que habrían de convertirse en mitos fundadores de nacionalidad; apoyada por la confección de ritos nacionalistas que habrían de recuperar inicialmente prácticas ya legitimadas, como las misas y la figura de la Virgen de Guadalupe; pero que posteriormente se tratarían de separar paulatinamente del dominio de la iglesia católica.

Es en este periodo, plagado de luchas políticas y militares, cuando los artífices del nacionalismo mexicano deciden convocar a diferentes concursos para la creación de un himno nacional, que se constituya en un símbolo que opere como emblema del nuevo estado-nación, alrededor del cual se puedan unificar, por lo menos simbólicamente, los diferentes grupos y facciones enfrascados en cruentas luchas, y así, siendo tantas sus diferencias, fortalecieran el que probablemente sería el único lazo que los unieran: ser mexicanos.

Los intentos por dotar a la nación mexicana de un himno nacional inician desde el mismo año en que es consumada la independencia (1821), sin embargo la inestabilidad política, las luchas internas y los frágiles cultos a personalidades que prometían convertirse en auténticos caudillos que "salvaran" a la recién nacida nación, impidieron que alguna de las composiciones creadas para este efecto fuera adoptada como tal, oficial y popularmente. Finalmente, en el año de 1853, bajo el gobierno de Antonio López de Santa Anna, se organiza un nuevo concurso que gana el poeta Francisco González Bocanegra, y posteriormente se convoca otro concurso para musicalizar sus versos, que ganará el músico español Jaime Nunó. Una vez elegida letra y música, se escoge el 15 de

¹⁸ Hobsbawm ubica entre los siglos XVIII y XIX la creación de himnos de las naciones modernas: el más antiguo, el británico, que data de 1740, y en países como Francia y Alemania la adopción de himnos nacionales se oficializa durante el siglo XIX (Hobsbawm, 2002).

septiembre, fecha emblemática por celebrarse el día de la Independencia, para ser estrenado oficialmente como himno nacional en el año de 1854.

Según cuenta una anécdota, Santa Anna no asistió al acto, descontento porque la pieza ganadora del certamen no incluía elogios a su persona. Este rechazo del presidente en turno, así como su posterior caída del poder, las luchas internas exacerbadas, la llegada al poder del grupo conservador y la guerra contra la invasión francesa, provocaron que durante algunos años se prohibiera, hasta que en el año de 1862, la facción liberal lo retoma y difunde.

La letra del himno refleja perfectamente la situación del momento en que fue escrito, en el que la guerra entre propios y extraños era el signo distintivo. Por eso se trata de un canto eminentemente bélico, ya que la fundación del estado nación sólo es posible a partir de la guerra que une y separa: une a los propios y los separa de los extraños. Ese es el mito fundacional que se elige, difunde y legitima desde la elite política e intelectual de esos momentos, donde los liberales, a la postre ganadores en la contienda, pueden incluir su propia perspectiva de los hechos.

De las diez estrofas que componen el himno, actualmente solamente se cantan el Coro y la primera estrofa en las ceremonias escolares, ya que así está decretado en el reglamento que llega a algunas escuelas, que data del año 1968, y así es como aparece en la grabación que se distribuye a las escuelas mexiquenses. Los textos que se cantan son los siguientes:

Coro

Mexicanos, al grito de guerra
el acero aprestad y el bridón,
y retiemble en sus centros la tierra
al sonoro rugir del cañón

I

Ciña ¡oh Patria! Tus sienes de oliva
de la paz el arcángel divino,

que en el cielo tu eterno destino,
con el dedo de Dios se escribió.
Mas si osare un extraño enemigo,
profanar con su planta tu suelo,
piensa ¡oh Patria querida! Que el cielo
un soldado en cada hijo te dio.

Coro

Como hemos mencionado anteriormente, la fuerza simbólica del himno no procede exclusivamente de los significados textuales que transmite, sin embargo hay que destacar en él varios mensajes:

- El sentido de unidad de todos los vinculados al territorio nacional, por nacimiento, herencia o decisión, bajo la denominación de "*mexicanos*", como un componente esencial en la conformación identitaria. El himno convoca así, desde la primera palabra, a reconocerse como parte de esta comunidad imaginada llamada *México*. Ser parte implica también ser diferente al otro, lo que lleva a la defensa de lo propio hasta sus últimas consecuencias, representadas aquí por la respuesta obligatoria al "*grito de guerra*" que impulsa a convertirse, por mandato divino explícito: "*en el cielo tu eterno destino, por el dedo de Dios se escribió*" y que llama a cada uno a asumirse como "*un soldado*" que el cielo, a ti, Patria, "*en cada hijo te dio*".
- El sentido de la diferencia, también explícito, llama a luchar contra el otro, el ajeno, el extranjero que intente profanar el territorio nacional, al que ubica como "*extraño enemigo*", con un dejo de xenofobia que permite fortalecer la unión de los propios en contra de la posible intromisión de los extraños. Es aquí donde se expresa el mensaje bélico y de sacrificio por la patria, para defenderla de cualquier posible ataque exterior.

Sin embargo, estos mensajes probablemente no se hagan explícitos para muchos, aunque simbólicamente pueden conservar su poder. Algunos profesores se quejan de que los niños no entienden lo que están cantando, o peor aún, que hay profesores que tampoco lo saben. Pero de hecho el poder simbólico del himno, visto como "discurso de autoridad",

reside en la posibilidad de ser reconocido como tal, y en este sentido no es necesario que sea comprendido su mensaje literalmente, e inclusive, en algunos casos si fuera explicado racionalmente perdería parte de su propia fuerza, ante la posibilidad de discutirlo o considerarlo anacrónico, ya que su poder simbólico descansa fundamentalmente en la creencia de su carácter intocable. Por ello su importancia no se deriva del mensaje textual que contiene, sino del reconocimiento de su autoridad y legitimidad como símbolo patrio¹⁹.

Algunos profesores, intuitivamente y desde su creencia piensan que el himno debe cantarse exactamente como está estipulado, sin cambiar, omitir ni agregar una sola letra o palabra, pero hay muchos que, al no entender o conocer las palabras que contiene, las alteran o modifican como les suena mejor. Estos cambios, generalmente involuntarios, provocan la molestia de los profesores más nacionalistas, que "saben" que de la fidelidad con el discurso establecido se deriva su carácter sagrado, el que le confiere esa esencia intocable e inalterable: si se cambia, se mancha, se profana. El poder del himno como discurso autorizado descansa precisamente en encontrarse dentro de un plano que se sobrepone al quehacer cotidiano de los participantes. Por ello es fundamental respetar cada uno de sus componentes, aún cuando el mensaje se considere inapropiado para el momento histórico actual, en el que el país ha pasado un largo periodo apartado de contiendas bélicas abiertas, al menos con países extranjeros. Pero cambiarlo significaría romper con el mito de los orígenes de la nación mexicana como tal, perdiendo así la fuerza simbólica y ritual que se ha sedimentado a lo largo del tiempo y lo ha convertido precisamente en un discurso sagrado.

Volviendo a la ejecución del rito cívico en las escuelas, al terminar de entonar el himno nacional, la escolta regresa la bandera al lugar donde se guarda, con lo que termina esta parte nuclear de los *hombres a la bandera*, dedicado a fomentar el amor y respeto por los símbolos nacionales y el autorreconocimiento y orgullo por ser mexicanos.

6.3.3 LA PERTENENCIA LOCAL: EL ESTADO DE MÉXICO,

¹⁹ Cf. (Bourdieu, 2001)

PREPOTENTE EXISTENCIA MORAL

El tercer elemento nuclear en el rito cívico es el canto del himno del Estado de México, que en todas las ceremonias observadas se realiza como número final, separado de los honores a la bandera por la *parte complementaria del rito*, compuesta por diversas actividades que varían según la fecha correspondiente en el calendario cívico, mejor conocido como "efemérides de la semana".

Según lo observado, estas actividades intermedias pueden mantener la atención de los niños, y entonces estarán dispuestos a cerrar la ceremonia y cantar con orden y entusiasmo; o bien pueden resultarles cansadas y aburridas, en cuyo caso cantar el himno estatal puede resultar un alivio, tal vez porque saben que se avecina el final del rito, o porque finalmente "hacen algo" que les entretiene, llama su atención y al parecer, provoca cierta emoción favorable. En todos los casos, la forma en que cierran el rito estará siempre relacionada con la supervisión que se ejerza sobre el alumnado.

Al igual que con el himno nacional, los niños lo conocen de memoria, o al menos aparentan cantarlo; los profesores lo cantan también; pero en este caso se observó que la mayoría de los padres de familia no lo cantan, sea porque no lo conocen, ya que la mayoría de ellos son migrantes que no estudiaron en escuelas estatales, o simplemente porque deciden no hacerlo.

El himno estatal, al igual que el nacional, llama a los habitantes mexiquenses a unirse en torno a su pertenencia a una comunidad imaginada, pero en este caso la circunscripción territorial se limita a las fronteras de la entidad federativa denominada Estado de México. El reforzamiento de esta identidad estatal se volvió particularmente importante en los municipios mexiquenses que forman parte de la zona conurbada de la Ciudad de México, ya que una gran parte de su población aumentó de manera drástica durante la segunda mitad del siglo XX, con la llegada de miles de migrantes provenientes de diversos puntos de la geografía nacional. Por ello, a partir de la década de 1970, los gobiernos estatales promueven campañas para difundir los símbolos estatales, con el objetivo de reforzar una

conciencia regional en los nativos, y crear un sentido de pertenencia entre los recién llegados.

Este himno fue elegido en un concurso convocado para tal fin en 1941. En esa época, las circunstancias nacionales y estatales aconsejaban a los políticos mexicanos fortalecer actitudes pacifistas, ante la amenaza siempre latente de ser arrastrados por las críticas circunstancias de la Segunda Guerra Mundial. Por este contexto, la letra del himno mexiquense, lejos de llamar a la guerra a los hijos de la patria, como ocurre en el himno nacional, convoca a la unión y concordia de mexiquenses, ensalzando sus virtudes patrióticas pero enfatizando su pertenencia superior a la nación mexicana. Así pues, aún cuando la música tiene un tono marcial, como corresponde tradicionalmente a los himnos, no presenta un sentido eminentemente bélico.

En las ceremonias escolares se cantan el Coro y la primera estrofa, que a la letra dicen:

Coro

El Estado de México es una
prepotente existencia moral;
porción es de la prístina cuna
de la gran libertad nacional

I

Son tus hijos, su carne y su sangra
en la pena, sufridos y estoicos;
en la guerra, patriotas y heroicos;
y en la paz, hombres son de labor.
Mexicanos por patria y provincia
responsables en este momento
son un solo y viril sentimiento;
son un alma de fuerza y de amor.

Al igual que ocurre con el himno nacional, el himno estatal se presenta a los participantes como un "discurso autorizado", pero en este caso la delegación de autoridad procede de la

imposición de barreras geográficas que delimitan una región arbitrariamente definida a partir de criterios políticos, o más precisamente, administrativos y de gobierno. Para el caso particular de los municipios mexiquenses que forman parte de la zona metropolitana de la Ciudad de México, poblados mayoritariamente por la migración de nuevos habitantes a terrenos antes escasamente poblados, esto dificulta el proceso identificatorio y de representación socio territorial, al fincarse en forma importante, aunque no exclusiva, en la circunscripción al interior de una frontera geográfica que no se basa mas que en la repartición del suelo entre unidades político - administrativas, pero que no necesariamente alude a otros factores como podrían ser los culturales, étnicos, de origen ancestral o de redes históricamente sedimentados.

Para estos grupos sociales, el trabajo de inculcación de una identidad mexiquense, como el que se realiza en las escuelas a través de la repetición sistemática del canto ritual del himno estatal, recurre prioritariamente a crear en los niños la creencia y reconocimiento de este símbolo como un discurso autorizado, y por medio de él aceptar como legítima esa división, que procede de una frontera territorial, pero trasciende y abarca el espacio social al incorporar a sus habitantes en una denominación identitaria: mexiquenses; para de ahí construir una comunidad a la que imaginaria y administrativamente todos pertenecen.

El himno tiene pues ese carácter: servir como discurso emblemático autorizado, que une en torno a él y separa a los extraños, a la vez que naturaliza, en la creencia, la arbitrariedad de las fronteras estatales. Así pues, el himno mexiquense, al igual que el nacional o cualquier otro canto emblemático, tiene como objetivo fomentar un sentido de unidad y pertenencia a la comunidad, en este caso la estatal, al dotarla de un canal de comunicación colectiva a través del cual, simbólicamente, se enlazan todos los coterráneos, sobreponiendo esta creencia en la unidad a todas las posibles diferencias. Como diría Durkheim: "... las conciencias individuales están cerradas a los otros de por sí; sólo pueden comunicarse por medio de signos que traduzcan sus estados interiores... Lanzando un mismo grito, pronunciando una misma palabra, ejecutando un mismo gesto respecto a un mismo objeto, se ponen y se sienten de acuerdo" (Durkheim, 2003: 363).

6.4 LA PARTE COMPLEMENTARIA DEL RITO

Esta parte del programa está formada por diversas actividades que varían según la fecha y la creatividad del profesor de grupo responsable de la organización. Lo más frecuente es que un grupo de niños lea las "efemérides de la semana", aunque algunos profesores (solamente observamos a uno) piden a los niños que memoricen algún pequeño texto alusivo a éstas. También pueden presentarse ilustraciones sobre el tema a tratar, y en fechas especiales, se incluyen dramatizaciones de algún hecho histórico relevante, bailes, tablas gimnásticas, poesías corales, o canciones.

La preparación de esta sección queda a elección del profesor organizador. Para ello, desde el inicio del curso escolar se establece un calendario de "guardias", donde se especifica el profesor que se hará cargo de coordinar la ceremonia en cada una de las fechas establecidas del año, de tal manera que cada profesor sabe de antemano cuando tiene que hacerse cargo, por lo que con tiempo puede elegir las actividades y preparar a los niños que participarán en ellas y en su caso, los materiales requeridos.

El énfasis que se otorgue a cada fecha es decisión de la dirección y los profesores de la escuela, aunque generalmente las más importantes son: el día de la Independencia, 16 de septiembre; el 21 de marzo, natalicio de Juárez, aunque según se observó, la fecha cívica queda opacada por la celebración de la llegada de la primavera; y la ceremonia de Clausura de Cursos. Pero esto depende de cada escuela. Por ejemplo, la escuela "A" celebra también de manera especial el 24 de febrero, día de la bandera, ó podría darse más realce al 20 de noviembre, día de la Revolución Mexicana, o el 2 de marzo, aniversario de la "Erección del Estado de México".

En general observamos que el realce que se otorgue a cada fecha queda marcado por la inclusión de bailes o diferentes tipos de manifestaciones artísticas, mientras que las celebraciones de los lunes generalmente sólo incluyen las efemérides de la semana. La asistencia de padres de familia también está relacionada con el programa del día: cuando

hay números especiales, acuden a observar, fotografiar o videgrabar a sus hijos, e incluso a dar los últimos toques a su vestuario o maquillaje, mientras que en ceremonias sencillas asisten muy pocos, o no hay padres presentes.

CAPÍTULO 7:
LOS ACTORES Y EL SENTIDO DE SU ACCIÓN:
LA DIRECCIÓN DEL RITO

Tradicionalmente, esta función queda depositada en el profesor responsable de la dirección de la escuela, que en los casos investigados, recae sobre sendas directoras escolares, quienes pueden auxiliarse por los profesores que ellas mismas designen.

En las escuelas primarias, la directora (o director) desempeña una amplia gama de actividades, entre las que sobresale, con carácter predominante, ejercer el puesto de mayor autoridad. Así pues, el poder que concentra se deriva de su asignación formal como la máxima autoridad en la escuela, lo que le permite orientar las prácticas de todo el plantel según su propia perspectiva y proyecto educativo, siempre y cuando no rebase los límites establecidos por el sistema educativo para el funcionamiento institucional, y logre establecer acuerdos con el resto de los actores.

El margen de acción de la directora está acotado fundamentalmente por tres fuentes:

1. Las disposiciones reglamentarias que rigen el funcionamiento de las escuelas (leyes, reglamentos, planes de estudio, programas, etc.)
2. Las autoridades del sistema educativo que supervisan su quehacer.
3. Las negociaciones que entable con los diferentes actores que interactúan dentro del espacio escolar: sus subordinados (profesores, personal de la escuela), padres de familia y los propios alumnos.

Con relación al primer punto, el director está obligado a cumplir y hacer cumplir las disposiciones que rigen a todo el sistema educativo en materia de contenidos curriculares, enfoques didácticos y administración del plantel (horarios, distribución del tiempo, control del personal, utilización y resguardo de bienes materiales, elaboración y presentación de informes, control de la documentación, etc.)

Sin embargo, aún cuando hay una reglamentación general que ordena el funcionamiento de las escuelas, siempre hay un margen de acción que permite hacer innovaciones o cambios en las prácticas cotidianas, y particularmente en las formas de realizarlas ("modos de empleo"), donde caben los enfoques y estilos que el director quiera dar al quehacer escolar; esto es, el "toque personal" que proyecta en la organización y prácticas que se realizan cotidianamente.

Es en esta parte donde el director tiene que poner en juego sus diferentes capitales acumulados para entablar negociaciones con los demás actores escolares. Por un lado, obtener el apoyo y aprobación de sus autoridades educativas, a quienes tiene que rendir permanentemente informes sobre el trabajo escolar, permitir que realicen la supervisión que consideren necesaria y acatar las disposiciones institucionales. Por otro lado, el director tiene que negociar con los demás miembros de la comunidad escolar, especialmente con profesores y padres de familia, ante quienes tiene que legitimar la autoridad que su puesto formalmente le otorga para construir redes de poder que le permitan implantar formas de trabajo y de convivencia particulares dentro de la escuela.

En la medida en que el director consolida su autoridad, traducida en poder de imponer y negociar estilos propios, puede modificar prácticas tradicionales o que se han sedimentado en el contexto particular. De otra manera, la oposición de la comunidad escolar se convierte en un freno que limita su autoridad, y en casos extremos llega a provocar su salida, voluntaria o forzada, del plantel.

De esta manera, el director escolar recibe, junto con su nombramiento, la autoridad formal para dirigir la escuela según las reglas establecidas y su propio criterio. Pero en los hechos solamente puede ejercer ese poder cuando logra que el resto de la comunidad escolar lleve a cabo sus disposiciones, ya sea a través de la imposición autoritaria o la negociación política con los diferentes actores, o bien permitiendo que el poder lo ejerza otro u otros actores.

En los casos de las dos escuelas investigadas se observó que ambas directoras han logrado construir una relación de trabajo en la que combinan la toma personal de decisiones sobre las formas de realizar el trabajo escolar, con la discusión y negociación de acuerdos con el grupo de profesores y padres de familia. Esto ha permitido, en algunos aspectos, imponer sus propias perspectivas educativas en asuntos que han modificado prácticas preexistentes, mientras en otros han escuchado puntos de vista divergentes para armar una propuesta conjunta.

Con relación a las ceremonias cívicas, la propia distribución del poder en los planteles educativos públicos mexiquenses, le asigna a la directora o director escolar la función de "guardián del rito", ya que su autoridad, tanto formal como refrendada en las prácticas, le confiere el puesto de máxima vigilancia sobre el resto de los actores educativos, y es precisamente la vigilancia el elemento clave que permite la preservación del rito en la forma en que se ha institucionalizado.

Durante la celebración del rito, el punto más álgido es conservar el orden y la disciplina en los niños. Según lo instituido, la sacralización exige a todos los participantes adoptar una postura corporal específica y una actitud respetuosa frente a los símbolos sagrados (bandera e himno nacional en este caso), y no asumirla implica una profanación. Pero para muchos niños, mantenerse en silencio, atentos al rito, en posición erguida y sin moverse del lugar que les han asignado en el patio escolar, expuestos al viento, al frío o al sol, representa un sacrificio que no siempre están dispuestos a realizar. De ahí la importancia fundamental que tienen las labores de vigilancia que ejercen los profesores, ya que los niños, de forma espontánea, generalmente se resisten a cumplir con esta parte del sacrificio ritual.

Por ello, en el rito se hace particularmente evidente una premisa que subyace en todo proceso educativo: la imposición¹. Aquí aparece con toda claridad ese poder educativo que obliga, a quienes tienen que sujetarse a él, a disciplinar el cuerpo, a disciplinar la

¹ Por la propia naturaleza del rito, la violencia que se impone a los practicantes no puede ser disimulada en el inicio, mientras no que se han apropiado de sus significados; y es sólo entonces cuando adquiere un sentido más sutil, como violencia simbólica.

mente, a fijar la atención, aún en contra de los impulsos naturales, de los deseos, o de las propias necesidades físicas. Esto conlleva el aprendizaje de actitudes de autocontrol, que al nivel de los niños, pueden representar el soportar estoicamente situaciones que les molestan, les aburren o simplemente no les interesan. Y una parte importante en este proceso consiste en convencer a los niños de que someterse a esta disciplina es necesario, es conveniente, y cuando el trabajo de inculcación ha sido eficiente, es deseable e inclusive llega a ser satisfactorio, esto es, que el niño puede disfrutarlo y encontrar felicidad en él: la *felicidad del deber cumplido*. En este sentido, el rito forma parte del proceso de socialización del niño, al introducirlo en los significados, reglas y valores dominantes de la sociedad en la que vive.

En el caso del rito, los objetivos que se persiguen se asocian con la adquisición de una identidad socio territorial que ligue al individuo con una concepción particular del espacio físico, con la correspondiente formación de sentimientos de pertenencia y lealtad con la comunidad, desde la más próxima: su escuela, su colonia, su municipio, la entidad política estatal a la que pertenece; hasta la adhesión a una nación imaginada, a la que sólo accede por referencia a través de sus símbolos y los ritos que la representan, junto con un relato histórico del que tendrá que sentirse heredero.

Pero aquí es donde encontramos ciertas contradicciones con enfoques pedagógicos actuales que no pueden soslayarse, particularmente en cuanto a la formación de actitudes y prácticas críticas y reflexivas como objetivos centrales del proceso educativo. Esta perspectiva, llevada al extremo, podría chocar con una actividad que, por su propia naturaleza, deja poco margen a la crítica y la adopción de actitudes y prácticas divergentes. Y es que el rito, por su propia naturaleza, tiene por objeto perpetuar y actualizar el mito, eludiendo los cuestionamientos sobre su pertinencia, esto es, de lo que se trata es de lograr que los niños se adhieran a una práctica tradicional, cuyo fundamento legítimo se presenta fuera de toda discusión en el espacio escolar: el rito, y a través de él el mito, se aceptan como tales, o pierden su carácter mítico y ritual, y es por eso que se repite continuamente a partir de un guión preestablecido. Asimismo, los símbolos lo son no porque gusten o sean apropiados para la época o la ocasión: los símbolos se han

sedimentado a través de la historia, y para que dejen de funcionar como tales, tiene que ocurrir una revolución de tal envergadura, que quebrante los cimientos sobre los que se sostienen.

Por ello, el rito cívico representa probablemente la parte más dura de las actividades escolares, ya que refrenda una actividad que se ha vuelto tradicional, se sustenta en ella, actualiza el mítico nacimiento de la nación, y por tanto, no está a discusión ni es negociable en tanto no desaparezca o cambie el imaginario nacionalista mexicano.

El rito, por sus propias características, tiene una dimensión conservadora y tradicional, sigue ciertos lineamientos básicos inamovibles e incuestionables, aún cuando continuamente puede evolucionar en aspectos de forma o accesorios, pero su fundamentación profunda se mantiene prácticamente inalterable mientras perviva, a diferencia de otros contenidos de la enseñanza, estrategias o métodos didácticos con los que se rige el sistema educativo y se plasman en planes y programas de estudio que pueden ser cambiados o desechados en lapsos relativamente cortos.

En este sentido, el contenido nacionalista de la educación y las formas en que se expresa, símbolos, mitos y ritos, responden a procesos de larga duración que no pueden ser cambiados arbitrariamente, aún cuando se formulen buenos argumentos para hacerlo, ya que se han acrisolado a partir de profundas luchas y transformaciones sociales y políticas, y solamente cambios de una magnitud equivalente podrían acabar con ellos.

Así, los símbolos, mitos y ritos nacionales no están solamente a merced de iniciativas de cambio momentáneas, ya que sus raíces trascienden la corta duración. Una tradición no puede borrarse ni inventarse de un plumazo, aunque por supuesto que unas han desaparecido y otras se han inventado, pero respondiendo a circunstancias y necesidades que van más allá de la sola decisión personal de hacerlo: responden a una situación especial en la correlación de fuerzas políticas que permite que esto ocurra.

De aquí el carácter impositivo que reviste al rito cívico en las escuelas, aún cuando sea una actividad que algunos rechacen o se resistan a realizar. Por ello la vigilancia en el rito se convierte en un elemento central: sin vigilancia, difícilmente podría realizarse el rito en la manera en que está instituido. Y la suprema vigilancia de su cumplimiento recae en la persona que detenta el puesto de mayor autoridad en la escuela: el director o directora escolar.

Pero esto de ninguna manera significa que en todas las escuelas se realicen prácticas rituales idénticas, ya que el nivel de reglamentación oficial del rito permite adecuaciones locales, siempre y cuando se respete su componente esencial, e inclusive puede estarse en desacuerdo con esta actividad y buscar formas alternativas de realizarla. Por ello, la visión personal desde la que se realiza la dirección ritual, su iniciativa, disposiciones subjetivas y creatividad del personal directivo y las negociaciones que entable con el resto de los actores, encuentra una expresión en las prácticas que se realizan en cada una de las escuelas investigadas, como veremos a continuación.

7.1 DIRECCIÓN DEL RITO EN LA ESCUELA "A"

La directora de la escuela "A" tenía seis años en el puesto cuando se inició esta investigación. Según su propio relato, al terminar su formación como maestra normalista se desempeñó como profesora de grupo en una escuela cercana a la zona, y después de más de 15 años de servicio le ofrecieron la dirección escolar. Cuando llegó como directora, encontró cierto descontento de los profesores por su designación, y tuvo que enfrentar una situación incómoda por llegar a ocupar el puesto directivo cuando algunos profesores pensaban que ese puesto podía ocuparlo otro profesor con más experiencia que ella. Sin embargo, paulatinamente fue ganando la confianza de la comunidad escolar, aunque aún no se sentía plenamente aceptada.

Esto propició que tratara de ser firme en sus iniciativas sobre la forma de conducir la escuela, pero sin llegar a violentar la situación, procurando para ello apegarse a la

normatividad vigente y respetar los usos y costumbres locales que no contravinieran los ordenamientos institucionales.

En el otro frente, la relación con el supervisor de la zona escolar, su autoridad inmediata, ha tratado de llevarla dentro de los cauces institucionales, cumpliendo escrupulosamente con las normas instituidas bajo el lema "responder con trabajo". La directora relata que desde su llegada, el supervisor de zona no le ha pedido que realice las ceremonias cívicas en forma alguna, y tampoco le ha dicho expresamente que no lo haga como se acostumbra, aunque sí le ha expresado que cuando se prolongan los festejos de las fechas especiales son "días perdidos", aunque ella lo ve de otra manera. Así pues, desde su autoridad inmediata no ha habido indicaciones precisas a las que tenga que obedecer, pero eso, dicho por ella, "depende del supervisor".

Con relación a la celebración de ceremonias cívicas, a su llegada a la dirección escolar no introdujo cambios radicales, y prefirió conservar las formas tradicionales que no diferían de lo acostumbrado en otras escuelas de la localidad. Con ello evitó enfrentamientos innecesarios con los profesores. Sin embargo, pasado un tiempo y una vez que logró cierto nivel de aceptación entre los profesores, decidió realizar modificaciones para adecuar la realización de rito a sus propias concepciones educativas y nacionalistas.

7.1.1 LA CONCEPCIÓN SUBJETIVA - PERSONAL- SOBRE EL RITO

La concepción que tiene sobre el rito se desprende de la forma en que entiende el nacionalismo, ligada con sus concepciones y perspectivas sobre la educación y el papel que tiene la escuela en la formación ciudadana de los niños. Así, los símbolos patrios tienen para ella una importancia estratégica en los procesos formativos escolares, pero tiene que conjugarse el tiempo que se dedique a su inculcación, con la realización de las actividades dedicadas al aprendizaje de los conocimientos señalados en el plan de estudios vigente, de tal manera que el peso que se dé a uno de los procesos, no obstaculice la realización del otro.

Para ella, la escuela tiene un papel central en la formación ciudadana del niño, y los valores que se le inculquen son fundamentales. Entre los valores, hay uno que aparece reiteradamente en su discurso: el respeto, entendido en su sentido más amplio, como respeto a sí mismo; al otro; a los maestros; a las necesidades e intereses de los niños; a la autoridad legítima; a la escuela; a las creencias, tradiciones y costumbres; y por supuesto, a los símbolos patrios.

Ella considera que los valores se forman en casa, dentro del ámbito familiar, por lo que la escuela tiene la misión de fomentarlos, o de inculcarlos cuando la familia no contribuya a la formación de los niños en este aspecto que para ella es fundamental. Por ello los profesores tienen la misión de estar atentos a las conductas y necesidades de los niños, manteniendo con ellos una comunicación abierta que permita descubrir sus problemas y desplegar estrategias para conducirlos en un ambiente de comprensión, diálogo y confianza, pero sin descuidar su educación, y particularmente su formación humana.

Desde esta postura, inculcar el respeto y reconocimiento de los símbolos patrios se convierte en un objetivo importante de la actividad escolar, procurando fomentar estas actitudes a partir de un auténtico convencimiento personal, y no como una imposición externa que obligue a los niños a exteriorizar actitudes o sentimientos cuando en realidad no se han apropiado de ellos. Por eso, congruente con la importancia crucial que otorga al respeto, considera que es fundamental en las actividades escolares ejercer la tolerancia y el respeto por las diferentes creencias, y particularmente desde la autoridad que les confiere el puesto de dirección escolar o de profesores.

Personalmente está convencida de la importancia que tienen los símbolos patrios en la constitución identitaria de las personas, e inclusive piensa que la forma de inculcar el nacionalismo influye determinadamente en las actitudes que desarrollen frente a ellos, ya que:

"Si a los niños les explicas lo que significa la bandera, a los niños les gusta".

Para ella, la bandera, el himno, el escudo nacional, el territorio, nos distingue de los otros, en cualquier lugar del mundo donde nos encontremos, y sirven para mover las emociones de las personas alrededor de una idea común: nuestro país, nuestra patria, nuestra tierra, nuestras costumbres y cultura. Esto lo aprendió desde muy niña, y esa forma de concebir el nacionalismo trata de transmitirla en el ejercicio de su actividad profesional.

7.1.2 NOTAS SOBRE LA HISTORIA DE SUS DISPOSICIONES

Su convicción con relación a que es en la familia donde se forman los valores, parte de su propia experiencia de vida, ya que fue en su casa donde le inculcaron el amor por los símbolos patrios y un fuerte nacionalismo. Su padre fue un hombre con poca preparación escolar, ya que no terminó su educación primaria, pero sostenía y practicaba un fuerte nacionalismo que se expresaba de diferentes formas, el que siempre trató de transmitir a sus hijos. Para él, el himno nacional tenía forzosamente que escucharse de pie y con profundo respeto, y frente a la bandera no había otra actitud que no fuera de veneración, y estas posturas las exigía a sus hijos, aún cuando eran muy pequeños.

Recuerda particularmente que en las contiendas deportivas internacionales que veían en casa por televisión, como las Olimpiadas o las peleas de box, cuando presentaban el himno nacional, todos los miembros de la familia presentes debían ponerse de pie, en posición de firmes o saludar, según el caso, entonar el himno nacional y bajo ninguna circunstancia ponerse a jugar o platicar mientras se escuchara, so pena de recibir de su padre una reprimenda o castigo, según considerara la gravedad de la falta de respeto a los símbolos de la patria. Su madre apoyaba también la postura del padre, y si alguno de sus hijos, en algún acto de rebeldía, no asumían la posición corporal o la actitud reverente como familiarmente se exigía, intervenía con severidad diciéndoles:

- "Si no quieres hacer las cosas como tienen que ser; si no vas a respetar ¡sal de aquí! ¡Salte si no vas a respetar! ¡Se respeta a tu padre y se respeta a la bandera!"

Relata que para su padre era tan importante inculcar en sus hijos la veneración por los símbolos patrios, que cuando le pedían permiso para asistir a algún acto donde se

realizaran honores a la bandera, antes de dejarlos ir les advertía refiriéndose a la enseña nacional:

- "Pero vas a saludar ¿eh?"

Y cuando estaban de regreso le preguntaba con interés sobre las emociones que despertaban en ella los símbolos patrios:

- "Y dime, hija ¿qué sentiste?"

Si le respondía que emoción, al grado de sentir ganas de llorar, la animaba entusiasmado:

"Cuando me preguntaba, yo le respondía "emoción". Porque sí, se sentían como maripositas en el estómago... no lo puedo expresar, pero se siente *padre*. Claro que yo le dije a mi papá que *emoción*, y me contestó:

- ¡Bien! ¡Eso es, hija! ¡Eso es un mexicano!"

Además, en casa su padre creó sus propios ritos nacionalistas. Por ejemplo, cada 15 de septiembre, día de la independencia, celebraba el acontecimiento escuchando, y haciendo escuchar a su familia, una grabación del verso titulado "México, creo en ti", que se popularizó hacia las décadas de los años 60 y 70 del siglo pasado:

"El 15 de septiembre mi papá, de ley, ponía el "México, creo en ti", siempre, el disco, el disco grandote, que por cierto todavía debe estar por ahí en la casa. Y todos los años lo oíamos. De ahí yo me lo aprendí, pero porque cada año lo oíamos."

Ese respeto y veneración por los símbolos patrios lo conservan la mayoría de sus once hermanos. Uno de sus hermanos inclusive ha seguido la tradición familiar de escuchar el "México, creo en ti", y ha procurado enseñarles los mismos valores a sus hijos.

Según su relato, el nacionalismo de sus padres también se expresaba inculcándoles actitudes de solidaridad, defensa y lucha por su patria, particularmente cuando se suscitó el conflicto estudiantil de 1968. En esa época, cuatro de sus hermanos eran estudiantes universitarios, y según su relato:

"En el 68 me acuerdo que mi mamá les dijo a mis hermanos

- ¡Cuidadito con que se metan en esto!

Pero mi papá decía:

- Es que tienen que colaborar estos muchachos con el movimiento. Tienen que participar, ¡es su país y tienen obligación con él!

Uno de mis hermanos sí se metió, le hizo caso a mi papá, y hasta lo agarraron y estuvo preso, una noche, pero estuvo... Y mi mamá finalmente lo entendió, y le dijo:

- Sí, colabora hijo. Puedes colaborar, pero ¡siquiera no seas tarugo! ¡Que no te agarren! ¡Échate a correr!

Ahora nos acordamos y decimos

- Es que ¡nos hicieron políticos desde chicos!"

Otra forma en que ella aprendió el nacionalismo de su padre, fue a través de su profundo amor por México y el rechazo hacia cualquier idea extranjerizante, especialmente con relación a los Estados Unidos:

"Para mi papá fue un golpe muy duro que una de mis hermanas se casara y se tuviera que ir a vivir a Estados Unidos. Él nos decía:

- A mí no me duele que se casen, porque se tienen que ir, tienen que hacer su vida. Pero ¿cómo en otro país? Si aquí hay frijoles, pues frijoles comen, pero no tienen que irse a otro lado.

De hecho, mi papá nunca visitó a mi hermana allá. Pero yo creo que fue porque estaba con los gringos, y a él le caían muy mal. Entonces eso se hereda, yo creo. De hecho la mayoría de mis hermanos no han ido, y uno de ellos, cuando va, sólo es para criticarlos. Así nos enseñó mi papá: todos "comegringos"... A mí me gusta mucho México. Aquí hay lugares preciosos... Pero yo creo que eso lo pensamos porque esas ideas mi papá nos las metió."

Así pues, en el seno familiar aprendió un profundo nacionalismo expresado a través de tres elementos fundamentales: el respeto y veneración por los símbolos patrios; el sentido de solidaridad y defensa de la nación; y rechazo a las ideas y actitudes extranjerizantes, esto es, un sentimiento *antigringo*.

En la escuela, en cambio, la forma en que inculcaban el nacionalismo no fue muy significativa para ella, especialmente comparándola con la rigidez y seriedad que había en casa con relación a estos aspectos. Por ejemplo, en la secundaria² donde estudió en Ecatepec, muy cerca de la escuela donde actualmente trabaja, recuerda que sí realizaban ceremonias, pero las condiciones del edificio escolar no propiciaban un ambiente adecuado:

"Los lunes hacíamos ceremonia, pero no teníamos escuela, entonces la hacíamos en la calle: en la calle hacíamos nuestro recorrido, nos formábamos. Entonces ahí en la calle el profesor decía su discurso sobre lo militar, la bandera, lo cívico... El director nos metió en una dinámica de militarización, nos organizó por grados: sargento, capitán. Yo nunca llegué a ser capitán, ¡siempre sargento! Te ponían tu listón y podías arrestar a tus compañeros si hacían algo incorrecto... Nadie protestaba... porque los castigos no eran corporales, el castigo era hacer el aseo del salón. Un solo salón nos dieron, que estaba dividido con tablas ¡qué digo tablas! Con cartones, en tres áreas, para que hubiera un grupo de cada grado... Pero la verdad es que se perdió el respeto, porque el mismo maestro era el director y tenía grupo..."

Sin embargo, lo que más recuerda fue la participación en la escolta de la bandera. Así por ejemplo, en la primaria recuerda vagamente que hacían ceremonias porque su hermana estuvo en la escolta, y ella se emocionaba al verla como abanderada. Pero en cambio cuando estudió para profesora, en la Normal formó parte de la escolta

"Yo siempre estuve en la escolta y tenía que esforzarme, porque era una emoción muy grande ¡Cargar la bandera! Y mi mamá me decía:

- Es un orgullo, porque estás representando a todo México, y en ese momento estás representando a toda la escuela.

Así es que yo me sentía feliz. Para mí eso era muy importante, no por el concurso, sino por llevar la bandera. Y mi mamá estaba orgullosísima. Cuando estuve no

² Estudió en el sistema de *telesecundaria*, donde un solo profesor se hace cargo de asesorar el aprendizaje de las diferentes asignaturas, y la enseñanza está basada en programas televisados que el grupo de alumnos observa en un aula equipada con un aparato de televisión.

fue por promedio, aunque no era malo, pero fue por la figura: todas teníamos que tener la misma estatura. Yo iba a llevar la bandera, pero llegó una chava de ojos azules, muy bonita, y ella fue la primera abanderada de la Normal.

Nunca tuve una fotografía de la escolta, pero para mí lo que queda es el recuerdo, y para mis padres, para los dos, eso fue muy importante, que haya estado los cuatro años en la escolta."

En este relato, la profesora enfatiza las emociones que provocan en ella los símbolos y rito cívico, y los asocia con su familia, que fue quien fomentó en ella estas disposiciones. De esta manera, participar en el rito, sentirse emocionada al escuchar el himno o formar parte de la escolta, era una forma de agradar a sus padres.

Además del ámbito familiar y su proceso de escolarización, la profesora tuvo un tercer espacio en la formación de sus disposiciones frente al rito cívico: su experiencia como profesora. De acuerdo con su narración, ella aprendió a hacer el rito cívico en la práctica, siguiendo las indicaciones de su anterior director, cuando laboraba como maestra de grupo: ahí aprendió cómo debe hacerse, pero también lo que no debe hacerse. Por ejemplo, entendió lo importante que es respetar las creencias de los niños, cuando éstas están fundamentadas en ideologías que chocan con las prédicas nacionalistas escolares. De esa época, recuerda que el director era muy exigente, y no toleraba indisciplina ni resistencia por parte de los niños en la realización del rito.

En una ocasión, siendo ella profesora de 5o grado, una de sus alumnas se negaba reiteradamente a hacer honores a la bandera, y al preguntarle sobre las causas de su actitud, le explicó que su religión se lo prohibía, ya que era *Testigo de Jehová* y por ello no estaba dispuesta a "adorar un trapo". Ante esto, y congruente con sus propios principios, optó por respetar las convicciones de la niña, pero en una ocasión el director de la escuela observó la conducta de la niña y trató de forzarla a que cumpliera con el rito, propinándole "un tremendo jalón de greñas". Frente a esta agresión física, se presentaron a reclamar los padres de la niña, pero el director, inflexible, les dijo que eran las normas, y si no les convenía, pues que la sacaran de la escuela. Los padres de la niña

agredida recurrieron a las autoridades superiores, quienes determinaron que la niña debía continuar en la escuela, aún cuando no participara en el rito.

De esta experiencia extrajo una enseñanza que a partir de entonces norma sus acciones educativas: respetar a quienes piensan diferente y no exigir a los niños que hagan actividades con las que estén en desacuerdo o simplemente no crean en ellas. Por ello, en lo referente al rito cívico, considera que a los niños hay que convencerlos, no obligarlos.

7.1.3 DE LAS DISPOSICIONES A LAS PRÁCTICAS

La directora escolar, a partir de la autoridad que le otorga su investidura dentro de la jerarquía institucional, tiene el poder para preservar o dar un nuevo enfoque a la forma en que se realiza el rito cívico en la escuela. Veamos ahora como han influido sus propias disposiciones en la dirección ritual en la escuela que dirige.

a) LA CONFECIÓN DE UN ESTILO PROPIO

A su llegada, en la escuela se acostumbraba realizar el rito con la debida seriedad, lo que incluía dedicar un tiempo especial a la preparación de la escolta de la bandera. Para ello, como ocurre en otras escuelas, se seleccionaba a un grupo de alumnos atendiendo a sus buenas calificaciones y presencia física, buscando que el conjunto fuera estético y disciplinado, y uno de los profesores se encargaba de instruirlos permanentemente para que desempeñaran su encomienda cumpliendo escrupulosamente con las normas y parámetros instituidos: gallardía, orden, respeto, marcialidad, y por supuesto, uniforme especial. Hasta antes de su llegada, era común que se realizaran en la zona escolar concursos de escoltas a fin de fomentar en los niños el respeto por los símbolos patrios.

La escuela participaba en estos concursos y en otras actividades y festejos cívicos locales, siendo representada exitosamente por su bien preparada escolta. El éxito de la escolta de los alumnos, tanto en las participaciones internas como en las externas, añadía un toque de formalidad y respeto a la celebración del rito, del que se contagiaban no solamente los

niños, sino también el personal docente, y así se integró una escolta, igualmente bien preparada, con profesores de la escuela, que llegó a participar también en actividades cívicas fuera del edificio escolar.

Sin embargo, a la actual directora, después de ejercer durante un tiempo su labor directiva, le pareció que el profesor encargado de la preparación de la escolta le dedicaba mucho tiempo a ensayar con los niños seleccionados, con el fin de que perfeccionaran permanentemente su actuación, y para ello tenían que abandonar el salón de clases y atender esta otra encomienda. La distracción en los estudios de los integrantes de la escolta, aunado a la necesidad de fortalecer su propia autoridad como directora del plantel, propiciaron que decidiera cambiar los criterios para la selección de la escolta, y así, la escuela dejó de tener una escolta cuidadosamente adiestrada, y propuso que cada grupo formara su propia escolta, argumentando que así podrían participar más niños en esa honrosa actividad.

Así pasaron varios años, hasta que profesores de la escuela, aprovechando una reunión de trabajo, le solicitaron que regresaran a los viejos criterios para la selección de la escolta, argumentando que no todos los grupos habían podido formar escoltas bien preparadas para cumplir su misión, y esto propiciaba distracciones en los niños, ya que algunos estaban más atentos a los errores que cometía la escolta, que a la formalidad del rito, y consecuentemente era frecuente que se relajara la disciplina y el respeto hacia la bandera nacional, y siendo éste el objetivo principal del rito cívico, era impostergable tomar medidas para restituirle la formalidad necesaria para propiciar el ambiente sacralizante que la ceremonia exige. Ante estos planteamientos, y acorde con sus propias disposiciones, la directora acepta regresar al estilo de realizar el rito imperante antes de su llegada.

Otro aspecto que ha introducido como parte de su estilo personal de dirección ritual, es la indicación al cuerpo docente de que, las ceremonias que se realizan semanalmente, se enfoquen exclusivamente en temas cívicos, dejando fuera de ellas otros elementos de tipo social o artístico, los que podrán desarrollarse en actividades organizadas expresamente

para ello, o bien incluirse como parte de la celebración de fechas especiales, ya sean de tipo social o inclusive cívico, como por ejemplo el "Día de la Independencia", donde se acostumbra presentar bailes regionales, tablas gimnásticas, o algún otro tipo de actividades artísticas (poesías, canciones, representaciones, etc.).

En este sentido, para ella la atención dentro del rito debe estar centrada totalmente en los aspectos cívicos:

"En las ceremonias de los lunes nunca se baila, no porque sea una falta de respeto, sino porque es una ceremonia cívica (...) y necesitamos que realmente se esté haciendo honor a nuestro lábaro patrio."

Para lograr que el momento ritual se constituya en un espacio de profundo respeto, ha adoptado una estrategia específica: indicar a los profesores encargados de la organización de cada ceremonia, que procuren realizarlas de la manera más breve posible, enfocándose exclusivamente en los aspectos cívicos y evitando que en la parte complementaria se alarguen las participaciones, de tal manera que el tiempo de duración total de cada rito semanal no exceda de 15 minutos, incluyendo en ellos tanto el núcleo ritual como la parte complementaria. Esta indicación la fundamente en dos puntos:

- Los niños están expuestos al frío o la contaminación en ciertas épocas del año, o a los fuertes rayos del sol, lo que puede ser perjudicial para su salud, ya que incluso han llegado a tener casos de niños que sufren desmayos cuando se han prolongado mucho las ceremonias, pero además
- Por su propia experiencia, sabe que pasado un tiempo los niños tienden a perder la atención, por lo que se relaja la disciplina y la postura corporal que el rito exige, por lo que se cae fácilmente en faltas del respeto debido y la formalidad que debe tener el acto. Por ello, si algún profesor omite realizar actividades como parte complementaria del rito, considera que es correcto, siempre que el núcleo ritual se realice completo y propicie las actitudes que se requieren; o bien, si se presentan las "Efemérides de la semana", que es lo más común, solicita que se hagan de manera concisa.

De esta manera, solamente en las ceremonias especiales se puede prolongar su duración, pero cuidando que las actividades que se presenten sean interesantes o atractivas para el alumnado.

De esta experiencia podemos extraer diferentes sentidos que marcan las prácticas directivas que realiza:

- Para la directora, la celebración del rito exige la creación de un ambiente sacralizante, como abundaremos más adelante en el análisis de sus prácticas de vigilancia y supervisión, sin embargo
- Desde su concepción educativa, el cumplimiento de las actividades de enseñanza señaladas en planes y programas de estudio se superpone a su interés y convicción por realizar el rito en condiciones óptimas que permitan fomentar un profundo respeto por los símbolos patrios, por lo que busca combinar ambos objetivos evitando que uno de ellos perjudique la consecución del otro. A esto se agrega una perspectiva democratizante que busca atenuar el carácter elitista que significa tener a un grupo de elegidos que contrastan con el resto de la población escolar,
- Pero no podría entenderse el sentido de sus prácticas directivas con relación a la selección de la escolta y los tiempos y contenidos que se asignan a la parte complementaria, si no consideramos un elemento más, de no poca importancia: la consolidación de un espacio de poder otorgado formalmente por su nombramiento oficial como máxima autoridad en la escuela, pero que tiene que traducirse, en los hechos, en poder para imponer decisiones propias a sus subordinados, cambiando para ello prácticas precedentes, aún cuando en el fondo concuerden con sus disposiciones personales. Ello explica por qué, a pesar de los argumentos que esgrimió cuando realizó el cambio en la escolta, posteriormente aceptó regresar a las prácticas previas, pero solamente hasta que consideró que retirar su propia propuesta no vulneraba la autoridad legítima que ya había logrado frente al cuerpo docente.

Otra faceta de su labor directiva en la que ha puesto énfasis, es buscar que el rito cívico adquiriera un significado especial para los niños, y en sus mensajes dentro de las ceremonias trata de relacionar el festejo con lo que ocurre fuera de la escuela,

invitándolos a que participen junto con sus familias en las celebraciones que se realizan en otros espacios, inculcando el respeto y cariño no solamente por los símbolos, sino también por el territorio próximo y lejano: Ecatepec, el estado de México, la nación mexicana. Particularmente con los niños pequeños, gusta de explicarles el significado de alguna fecha, por ejemplo, el 2 de marzo que se celebra la "erección del estado de México", les dice coloquialmente "es el cumpleaños de nuestro estado, del estado de México", o cuando algún niño no adopta la postura erguida del cuerpo o la mano en posición de saludo a la bandera, les explica que esa es la forma de "saludar a nuestra patria", pero como no se puede platicar con ella, tiene que hacerse de esa manera.

También ha tenido cuidado de no violentar las creencias de niños que profesan una religión contraria al rito cívico, como los Testigos de Jehová. En estos casos, ha instruido a los profesores para que no obliguen a los niños a participar en el homenaje a la bandera, dejando en cada uno de esos niños o sus padres la decisión. En esto tuvo que realizar una labor de convencimiento dentro del plantel, de tal manera que se respeten las diferentes convicciones en ambos sentidos: ni obligar a los niños a realizar algo que va en contra de sus principios, pero tampoco permitir que "falten al respeto" a los símbolos patrios. Por ello, previo aviso, los niños a quienes su religión ha inculcado que la bandera "es un trapo" al que no deben "adorar", como consideran que ocurre durante el rito, pueden ausentarse del rito y permanecer en su salón de clases, o bien estar presentes sin participar en él, siempre y cuando guarden la compostura requerida. Finalmente, la directora considera que es poco frecuente que se presente este tipo de problemas, ya que cuando los niños y sus familias sienten que se les respetan sus creencias, también están dispuestos a respetar el rito instituido.

d) LABORES DE VIGILANCIA Y SUPERVISIÓN

Como hemos dicho, la parte más álgida en la celebración del rito consiste en conservar el orden y la disciplina en los niños, y lograr que adopten las posturas y actitudes que éste exige. Por ello se requiere del esfuerzo continuo de directora y profesores para lograr ese ambiente sacralizante en presencia de los símbolos.

En esta escuela, acorde con las disposiciones de su directora, quien otorga un sentido sacralizante al rito y personalmente está convencida del respeto que debe inculcarse a los niños por los símbolos, la vigilancia en el rito es constante y se realiza a diferentes niveles:

- Los profesores realizan una vigilancia permanente sobre los niños, exigiéndoles que se comporten como lo exige el rito: con "mucho respeto"; en absoluto silencio; participando cuando así se requiere, esto es, poniendo el ademán de saludo o cantando los himnos; prestando atención a las participaciones de sus compañeros; conservando una postura corporal erguida. Esta labor la realizan todos los profesores, sea por convicción personal o porque saben que tienen asignada esta función o tal vez porque a su vez están siendo vigilados; y si alguno tiene una comisión dentro de la propia ceremonia que le impida permanecer junto a su grupo, o bien no está presente, otros profesores se encargan de cubrir su labor de vigilancia.
- La directora vigila que los vigilantes cumplan esta función, aunque no hace explícita esa vigilancia dentro del propio rito, sino que espera a que éste se concluya para indicar a los profesores cuando algún niño ha tenido un comportamiento inadecuado para la ocasión, por lo que les sugiere que atiendan esos casos personalmente, dialogando con los niños indisciplinados, o cuando las faltas son graves o recurrentes, permanezcan en su salón de clases para evitar que su mal comportamiento se extienda a otros niños, como se hace con los Testigos de Jehová que se niegan a mantenerse con respeto durante el rito, aún cuando no se les obliga a "saludar" a la bandera.
- La directora ejerce una sobrevigilancia en los niños, y ante cualquier indisciplina está atenta para instruir al profesor más cercano, o personalmente aplica alguna medida disciplinaria, que según lo observado se queda en el plano del convencimiento y la motivación para que atiendan y participen de las actividades rituales.

Como efecto de esta cuidadosa vigilancia, el rito transcurre en un ambiente sacralizante en el que cada uno de los actores asume su papel plenamente: los niños a atender las normas rituales, los profesores a vigilar que las cumplan, la directora a dirigir el rito. Sin embargo, esta estrecha vigilancia no logra impedir que algunos niños se distraigan, hagan

comentarios en voz baja o no mantengan la postura y actitud corporal requerida, pero estos desacatos se diluyen ante el peso de la vigilancia continua, que no permite que salgan de control.

7.2 DIRECCIÓN DEL RITO EN LA ESCUELA "B"

En la escuela "B", la actual directora llegó a ocupar ese puesto después de trabajar más de diez años en áreas administrativas del sistema educativo estatal, donde realizó labores de auxiliar del supervisor. Por ello, aunque pasó sus primeros años de servicio como maestra de grupo, la mayor parte de su conocimiento de las escuelas lo adquirió a través del seguimiento que llevaba de las actividades que desarrollaban el grupo de escuelas incluidas en la zona escolar en la que trabajaba, lo que le dio una perspectiva más amplia de las problemáticas que pueden presentarse, las diversas formas de resolverlas y los estilos de dirección escolar que pueden desarrollarse.

Cuando la nombraron directora de esta escuela, con la que no había tenido una relación directa hasta antes de su llegada en ese puesto, le advirtieron que la comunidad era "difícil" y "conflictiva", y ya otros directores habían tenido problemas, por lo que tenía que "quitarse los patines", porque ahí la gente no podía "andar al ritmo" que ella quisiera, en alusión a que debía ser muy cuidadosa y respetar la dinámica interna de la institución, para evitar conflictos con los profesores, los padres de familia y los propios alumnos. Sin embargo, después de varios años al frente de la escuela, considera que la comunidad escolar la ha tratado bien, que en general ha encontrado "gente buena", y los profesores desde el inicio respetaron su autoridad, acatando sus disposiciones aún en los casos en que no estuvieran de acuerdo. Y es precisamente su forma personal de negociar con el resto de los actores escolares lo que le ha permitido dirigir la escuela con un estilo propio, contando con el apoyo de la mayor parte de la comunidad.

Con relación a la realización del rito cívico, pronto se dio cuenta de que la forma en que se acostumbraba realizar hasta su llegada, no concuerda con sus propias ideas y convicciones educativas, por lo que en cuanto le fue posible introdujo cambios

importantes, pero evitando cuidadosamente caer en conflictos que no pudiera resolver. El manejo político desarrollado, poniendo en juego sus diferentes capitales personales, le ha permitido consolidar su autoridad frente a la comunidad, como analizaremos más adelante.

7.2.1 LA CONCEPCIÓN SUBJETIVA (PERSONAL) SOBRE EL RITO

La directora construye un discurso alrededor de la ceremonia cívica, y en general sobre los símbolos patrios, que conjuga al menos dos vertientes:

- El discurso autorizado, oficial, del cual sabe que es vocera por el puesto que ocupa dentro de la institución: ella entiende que como representante y autoridad del sistema educativo mexiquense, está comprometida a observar las disposiciones vigentes, y cumplir y hacer cumplir al resto de la comunidad escolar con los objetivos, planes de estudio, formas de trabajo, etc., lo que incluye adoptar como propias ciertas ideas y maneras de realizar el quehacer educativo. En este sentido, ella sabe que su palabra, cargada de autoridad por ser una profesional de la educación, y especialmente por el puesto que detenta, está obligada a apegarse a ese discurso legítimo, institucionalizado en las escuelas, y que llega a ellas precisamente a través de los diversos agentes educativos.
- El discurso personal, que puede ser crítico, inclusive opositor, o bien estar impregnado con el discurso oficial, legitimado e instituido desde la fuerza del sistema educativo, pero que en todos los casos se ha ido construyendo y sedimentando a través de sus propias experiencias personales, por la forma en que ha aprendido, por las circunstancias que ha vivido, por las influencias que ha recibido, en fin, por todo aquello que ha conformado una mirada propia, con toda su posible coherencia y/o contradicción.

Por ello, en las entrevistas que tuve con ella inevitablemente apareció un discurso en el que combinaba estos dos elementos, con precisiones del tipo "es esto (discurso legítimo), pero yo creo que... (concepción personal)". Este estira y afloja entre las dos vertientes de

una u otra manera se hace presente en las prácticas que realiza, promueve y supervisa, en las que se muestran con mayor o menor claridad la presencia de las dos directrices.

Por otro lado, la concepción que tiene sobre el rito está íntimamente vinculada con su postura personal frente a la educación de los niños, en la que destacan ciertas ideas que son el eje desde el cual estructura su quehacer educativo. Estas ideas recuperan algunas premisas básicas de la pedagogía crítica y democratizante, que se opone terminantemente a posturas educativas tradicionales del estilo "la letra con sangre entra", que por otro lado están en concordancia con los enfoques didácticos considerados como novedosos, y que se presentan en los planteamientos de las últimas reformas curriculares realizadas desde el sistema educativo.

En términos muy generales, y recuperando fundamentalmente la observación directa que realicé en la escuela "B", así como diversas entrevistas formales e informales con su directora y profesores del plantel, su concepción educativa gira alrededor de las siguientes ideas básicas:

- La escuela tiene que propiciar actividades de enseñanza que sean significativas para los niños, esto es, que resulten de su interés y que por tanto las realicen con agrado. Solamente así se logra un aprendizaje firme y duradero.
- El trabajo del educador debe poner en el centro al niño y sus necesidades e intereses de todo tipo, por lo que es imprescindible respetar su integridad física y emocional.
- El trabajo educativo debe rechazar, por principio, toda actitud prepotente o autoritaria de los profesores: al niño hay que convencerlo y motivarlo para que realice las actividades de aprendizaje programadas a partir de un proceso de negociación, evitando al máximo la imposición arbitraria, que solamente podrá utilizarse en casos extremos.
- En el proceso educativo, los profesores y directivos enseñarán al niño las actitudes de orden y disciplina indispensables para el trabajo escolar, pero también tendrán que respetar sus espacios de juego y libertad, buscando siempre sugerir u organizar actividades que les resulten estimulantes y recreativas.

- En los casos de indisciplina o rebeldía, al niño hay que escucharlo, indagar sus razones y comprenderlo, ya que los niños por naturaleza son bondadosos, y al adulto corresponde buscar las formas adecuadas para tratar al niño, puesto que cada uno es único y especial.

El nacionalismo lo concibe más ligado a la vida cotidiana de las personas, a sus acciones, convicciones y valores, que a los símbolos que representan a la nación. Para ella, la patria somos todos y cada uno de los que pertenecemos a esta nación, y no es precisamente a través de la veneración de símbolos que se muestra el nacionalismo, ya que éste se expresa cada vez que alguien realiza una acción que beneficie a la comunidad, cercana o amplia, cada vez que se preserva su patrimonio o se defiende de intromisiones extranjeras perjudiciales, cada vez que uno realiza lo que tiene que hacer correctamente, cumpliendo con lo que la sociedad espera y necesita de él. En sus propias palabras:

"Los símbolos son el escudo, la bandera, el himno. Pero realmente yo no pienso eso. Yo creo que eso no es lo más importante. Por ejemplo, yo en mis "sermones" con los niños les digo:

- Niños, es que ¡la patria son ustedes, son sus padres!

Bueno, ¿por qué la patria? ¿Por qué hablar de la patria? A mí me parece tan lejano hacer que un niño piense "no, si hago esto, la patria se va a sentir mal". Pues ¿cuál patria? ¿Qué es la patria? ¿Quién se va a sentir mal?

Yo creo que uno tiene que dar la vida pero por uno mismo, y en la medida en que cada uno, por uno mismo, demos la vida por respetar al otro, por respetarme a mí misma, en esa medida vamos a ir formando una patria, una civilización, una sociedad patriótica. Yo no creo mucho en eso de la bandera. ¡Me parece algo tan abstracto! Y más con los niños."

7.2.2 NOTAS SOBRE LA HISTORIA DE SUS DISPOSICIONES

En sus relatos, la profesora recuerda algunos pasajes de su historia personal que le parecen significativos o que tienen alguna incidencia en sus posturas educativas actuales. A partir de estos relatos, he ido entresacando algunos indicios que nos permitan entender

sus disposiciones personales relacionadas con el quehacer educativo en general, y en particular con la realización del rito cívico.

Para empezar, hay un pasaje de su vida que recuerda con especial emoción: su ingreso a la escuela primaria. La profesora nació en una pequeña ciudad, donde vivió sus primeros nueve años. En su familia son nueve hermanos, entre los cuales, en orden cronológico, ella es la séptima, por lo que cuando llegó a la edad escolar sus hermanos mayores asistían regularmente a la escuela. Le entusiasmó pues que, llegado el momento, la inscribieran en la escuela, junto con tres de sus hermanos. Pero una vez que llegó ahí y se dio cuenta de que tenía que pasar todo el día dentro de la escuela, con gente extraña, pero sobre todo, sometida a una disciplina que la obligaba a realizar ciertas actividades, independientemente de que quisiera o no hacerlas, y le impedía salir a la calle, regresar a casa o ponerse a jugar cuando ella lo decidiera, el entusiasmo se esfumó y se negó a seguir asistiendo a la escuela, y cuando pese a su resistencia su familia la obligaba a ir, buscaba la forma de escaparse y regresar a casa.

Ante su negativa a asistir a la escuela, encontró el apoyo de su padre, que la defendía aduciendo que "está muy chiquita", y así consiguió que la sacaran de la escuela en el primer curso al que la inscribieron. Pero su llanto continuo sólo logró posponer un año su ingreso pleno a la disciplina escolar, que terminó aceptando, e inclusive llegó a convertirse en una "buena alumna", si por esto entendemos el obtener altas calificaciones. Aparentemente esta anécdota puede parecer intrascendente, pero ella la recuerda bien, y en el desempeño de sus actuales funciones profesionales suele ser muy comprensiva con los niños a los que no les agrada la escuela, y procura que ésta sea un lugar que les resulte muy agradable, un lugar donde puedan ser felices. Tal vez por ello, una de las primeras acciones de mantenimiento al edificio escolar fue pintar los barandales de los pasillos con diferentes colores, para hacer las instalaciones más atractivas para los niños, desde su propia perspectiva. Probablemente también por ello su insistencia en que los niños jueguen libremente durante el recreo, tratando de que la escuela se adapte a las necesidades de los niños, en lugar de, como ocurre en otras partes, sean los niños los que supediten sus acciones al mantenimiento del edificio escolar.

Con relación al rito cívico, y en general al fomento del nacionalismo en la escuela, ella recuerda particularmente que en su ciudad natal les llamaban "reuniones", y las realizaban todos los lunes y los viernes, para marcar el tiempo de inicio y término de la semana de labores escolares:

"En la escuela sí, sus "reuniones" les llamaban, pero ni siquiera que honores a la bandera. O sea, sí se hacían, los honores a la bandera, pero era una reunión. No nos convocaban, uno ya sabía "tenemos reunión", y no una ceremonia. En ellas era cantar el himno, algún niño que recitara, cosas así, pero no se convocaba a hacerle honores a la bandera. Uno de niño decía "es que el lunes tenemos reunión, el uniforme lo tengo que llevar porque voy a participar en la reunión. Pero no era porque "la bandera". No, yo no lo recuerdo así."

De esas "reuniones", en su familia se recuerda una anécdota que puede parecer chusca, pero que refleja el gran impacto que tuvieron en ella la disciplina y formalidad con la que se realizaban:

"Las reuniones para mí eran muy impresionantes, extremadamente formales, podías oír el ruido de una mosca. Todos los niños quietísimos, parados bien firmes. Se hacía el recorrido de la bandera y uno sólo oía "crash, crash, crash", la marcha de los abanderados... y a mí esos silencios no me gustaban... me ponía muy nerviosa, me asustaba... (En una ocasión) mi hermano estaba en la escolta, con un maestro muy estricto, y en pleno silencio se escuchó mi chillido. (Dos de mis hermanos) no lo identificaron, o no les importó, pero el que estaba en la escolta sí, y se salió de la escolta para ir a verme, y pues ¡una terrible regañada del profesor, porque abandonó la bandera! Ya después me fui acostumbrando, pero nunca me gustaron esos silencios."

De esas experiencias infantiles, la forma en que recuerda su imagen de la bandera nacional dista mucho de identificarla como un símbolo de respeto o veneración, ya que en la escuela primaria a la que asistía instauraron una forma local de castigar a los niños indisciplinados: hacer guardia a la bandera nacional izada en su mástil. Esto formó en ella

una idea muy particular sobre el significado de los símbolos patrios. A mi pregunta sobre si fomentaban el nacionalismo en la escuela donde cursó la educación primaria a partir del reconocimiento de los símbolos, me contestó:

"Yo no lo veía así, aunque sí era un gran castigo. Fíjate: si a algún niño lo veían platicando, el castigo era hacerle guardia a la bandera. Sí, era el castigo, no era el honor. Entonces, si te veían ahí parada junto a la bandera, y tenías que estar en firmes, eras la castigada. Y... no sé, (fuera de eso) yo no sentía nada, no me acuerdo que le diéramos importancia a la bandera. Era el castigo, todo mundo lo sabía"

Por otro lado, en su familia había diferentes posturas con relación a los símbolos patrios. Recuerda que particularmente sus tías, que eran profesoras, les pedían que respetaran a la bandera y se pusieran de pie y en silencio escucharan o cantaran el himno nacional, especialmente cuando veían por televisión el box y en las peleas de campeonato lo entonaban:

"Allá se veía mucho el box, y ahí se entonaba mucho el himno. Y aunque nosotros estuviéramos jugando, nos decían "¡cállense, niños, cállense, que está el himno nacional!"

Y su papá y sus tías se ponían de pie. Ellas eran muy estrictas, y les exigían a los niños que respetaran; pero también recuerda que su papá era "más tranquilo" y menos estricto con esos temas, y si no adoptaban la postura "correcta" los disculpaba diciendo: "¡Ah, son niños!".

Pero probablemente la experiencia más desagradable que tuvo con relación a los ritos cívicos le ocurrió cuando cursaba el sexto año de primaria, en una escuela de la Ciudad de México. Por la forma en que la relata, la anécdota tiene un significado especial para ella, e inclusive la relaciona con sus prácticas actuales en su labor al frente de la dirección escolar. Ella relata:

"... es que cada quien tiene sus traumas... Cuando estaba en sexto año, me acuerdo que en muchas escuelas, incluso en la que estoy, para nombrar a los niños

de la escolta se basan en el mentado promedio (de calificaciones escolares). Entonces yo tenía muy buen promedio en sexto año, y el maestro que tenía me dijo:

- Tú vas a estar en la escolta.

Y yo, muy emocionada, llegué a la casa y les dije:

- ¡Me van a tener que comprar zapatos nuevos, y todo eso!

Aunque mis hermanos no estaban muy de acuerdo, mi papá sí, y se fijó en lo del promedio. Yo le dije:

- ¡Es que tengo uno de los promedios más destacados!

Pero cuando empezaron a formar la escolta, me dijeron que estaba muy chaparra, y teniendo el promedio, me dejaron fuera por chaparra.

Entonces, algo ha de haber influido en mí."

Esta anécdota le hace cuestionarse sobre lo injustos que pueden ser los criterios de selección no solamente de la escolta, sino en general diversas formas de discriminación que promueve la escuela entre los niños, ya sea por sus calificaciones, por su disciplina para el trabajo, por su apariencia, por la situación económica de su familia. Esto la lleva a sostener que la escuela debe ser más abierta y menos selectiva, y dar oportunidades a todos los niños, sin importar sus limitaciones o atributos físicos particulares. Con ello confirma también que los símbolos, por sí mismos, no son importantes, o por lo menos son menos importantes que otro tipo de actitudes.

A esto se agrega que, en su ambiente familiar, desde muy niña aprendió que el nacionalismo está más ligado a las actitudes políticas que a la veneración de los símbolos patrios. Era frecuente que en la familia platicaran sobre la situación nacional, y sobre los gobernantes en turno. Especialmente recuerda la forma en que su padre expresaba su nacionalismo en oposición a los extranjeros, particularmente "los gringos": él trabajaba en una empresa exportadora de limón, y le indignaba que se enviara a Estados Unidos lo mejor de la producción, pero vendiéndola al mismo precio que aquí se vendía el producto de menor calidad. Por ello, siempre escuchó que los "gringos" realizaban prácticas comerciales abusivas con los mexicanos, mientras nuestros gobernantes, la mayor parte

de ellos "unos rateros", no defendían el patrimonio nacional o nuestros recursos naturales, y permitían impunemente que eso lo aprovecharan los extranjeros con negociaciones ventajosas para ellos y desfavorables para nosotros. Por eso concluye que su nacionalismo siempre se ha expresado en términos de la defensa de lo nuestro, lo nacional, frente al extranjero explotador, por lo que:

"Siempre pensé que con los gringos nada. Yo no quería ni aprender el inglés, porque lo relaciono con ellos. A mí me hablan de inglés, y pienso en ellos, y por eso no me gusta."

7.2.3 DE LAS DISPOSICIONES A LAS PRÁCTICAS

Ahora pasamos al análisis de las prácticas que realiza con relación al rito, buscando las posibles conexiones entre el discurso que elabora, sus disposiciones personales y las actividades observadas a través del trabajo de campo de esta investigación.

a) LA CONFECCIÓN DE UN ESTILO PROPIO

En esta escuela, la directora escolar ha imprimido a la realización del rito una serie de características derivadas de su propia concepción del rito y sus disposiciones con relación a la inculcación de actitudes e identidades socio territoriales, particularmente derivadas de su forma de asumir y entender el nacionalismo. Aquí es necesario puntualizar que estas disposiciones personales, enfrentadas al discurso educativo legítimo que por necesidad y convicción representa por su posición como autoridad educativa institucional, involucra puntos que pueden ser contradictorios, dadas las diferencias que existen entre su discurso personal y el discurso autorizado, como señalamos anteriormente. Por ello, los puntos más sobresalientes en los que ha influido desde la dirección de las prácticas rituales son:

- las orientaciones sacralizantes y desacralizantes de ritos y símbolos socio territoriales
- las estrategias para atraer la atención y significatividad de las acciones educativas, donde se ubica la búsqueda de la espectacularidad
- la sacralización del tiempo escolar, marcada por la acción ritual

Estas tres directrices las iremos desentrañando de las acciones que ha emprendido desde su puesto directivo.

La escolta de la bandera. Uno de los cambios más sobresalientes que introdujo en la realización del rito, está relacionado con el papel de la escolta de la bandera. Según su relato, cuando llegó a la dirección de la escuela "B", la profesora encontró que ahí se acostumbraba realizar con mucha formalidad las ceremonias cívicas, y se ponía especial atención en la selección, presentación y entrenamiento de la escolta, ya que para muchos profesores, y particularmente aquellos que estaban en posición de tomar decisiones, esto era un elemento fundamental para fomentar en los niños actitudes nacionalistas.

Los integrantes de la escolta se seleccionaban a partir de dos criterios: calificaciones escolares y presentación personal, buscando conjuntar un equipo excelente, que participara de manera sobresaliente en los concursos de escoltas. Pero cuando llegó la actual directora, cambió los criterios por iniciativa propia, aún cuando no todos los profesores estuvieran de acuerdo con el cambio:

" En esta escuela se estilaba tener una escolta, que era **la escolta** de la escuela. Y las chamacas eran muy sangronas, traían sus gorros, traían sus botas: perfectamente bien uniformadas. Total, ellos tienen sus ideas (los profesores de la escuela), pero se les acabó... Les importaba mucho tener la escolta de lujo, inclusive sí les importaba participar en el concurso de escoltas. Cuando les dije que cada grupo fuera formando su escolta, con el uniforme de todos los días, presentaron oposición, bueno, no tanto de oposición, pero sí algunos me dijeron que no estaban de acuerdo."

Entre los argumentos que le presentaron los profesores para continuar con lo que ya consideraban tradición de la escuela, estaban que se perdería el nacionalismo y la gallardía en las ceremonias, sobre todo si se formaban escoltas con los niños de los primeros grados, ya que ni siquiera podrían sostener la bandera. Ante estos planteamientos, la directora resolvió que se comprara una bandera pequeña, para los niños menores, para que pudieran cargarla fácilmente. Desde entonces, cada grupo forma

su propia escolta, bajo la dirección de su profesor, a la que se unen los niños por iniciativa propia.

Reflexionando la directora sobre las razones que la impulsaron a cambiar los criterios para la selección de la escolta cuando llegó a dirigir esa escuela, nos relató su anécdota personal, cuando la excluyeron de la escolta por ser "chaparra". Por ello, para evitar la injusticia que cometieron con ella, y evitar lastimar a los niños al considerar criterios de selección que están totalmente fuera de su control, decidió que en lo sucesivo no habría una sola escolta de la escuela sino que cada grupo podía tener la suya, donde la participación fuera voluntaria y democráticamente se aceptara a todo aquel que estuviera dispuesto a participar y prepararse para hacer un papel decoroso:

"Yo creo que eso (que me sucedió) algo debe haber influido en mí, y cuando llegué como directora les dije a los profesores que hicieran sus escoltas con quienes quisieran participar: gorditos, chaparritos... los que quisieran... Y sí, los niños ensayan, pero ya ellos solos... Les sigue emocionando. Pero para mí no es una falta de respeto que no vayan con eso de la "gallardía" y todo eso que se evalúa."

Este cambio en la elección de la escolta escolar ha sido interpretado por algunos profesores como una especie de pérdida del respeto al símbolo y toda la formalidad de la que tiene que rodearse, o en otras palabras, como un tipo de desacralización del rito, ya que se abre a cualquiera de los alumnos la posibilidad de participar en ella, aun sin haber pasado por criterios más estrictos de selección, pero sobre todo, sin haber sido preparados escrupulosamente para realizar esa labor, siguiendo todos los cánones que exige el portar la bandera nacional, como objeto sagrado que representa a todos los miembros de la comunidad nacional. Desde esa perspectiva, esta desacralización se manifiesta también en la falta de signos externos de distinción en los elegidos para realizar esta tarea, esto es, la falta de un uniforme especial, ya a sugerencia de la directora, los integrantes de la escolta ya no utilizan algún tipo de vestuario que los diferencie de sus compañeros.

La autoridad ritual en el manejo del objeto y discurso consagrado. Si bien podría pensarse desde una postura muy rígida que la flexibilidad con la que se integran los custodios del objeto sagrado, la escolta de la bandera, constituye una desacralización del rito, en contraste, la directora es respetuosa de su propia investidura como persona autorizada en el manejo de la bandera, y por ello siempre es ella personalmente quien entrega la bandera nacional a la escolta, ya que considera que:

"Yo creo que el director tiene una representación y un significado especial para los niños. Ese es un símbolo patrio, y por eso siempre la entrego yo. Solamente que no esté presente, pues la entrega otro."

Lo mismo ocurre con ciertos discursos autorizados, como el juramento a la bandera, que considera que tiene que investirse de formalidad, y ser pronunciados por la autoridad ritual:

"El juramento a la bandera también, siempre lo hago yo. Y en las ceremonias relevantes también hablo."

Esto nos muestra una faceta en la que desde la dirección ritual que ejerce, procura conservar ese carácter sacralizante del rito, que puede parecer contradictorio con otras posturas suyas de mayor flexibilidad o hasta informalidad.

La espectacularidad en los ritos. Así explica el cambio en los criterios para seleccionar a los miembros de la escolta, aún en contra de algunos profesores que defendían la forma tradicional en que se elegía a estos niños: como un premio a su buen aprovechamiento, y una única escolta muy bien seleccionada, entrenada y uniformada, que pudiera representar a la escuela dignamente en los "concursos de escoltas" que se realizan en la entidad. Pero tratándose de un rito que no está reglamentado en estos detalles, cada escuela puede seguir las costumbres establecidas o, como en este caso, la directora puede cambiar las reglas puesto que tiene la autoridad y el poder para hacerlo.

Si bien la directora no está de acuerdo con tener en la escuela una "escolta de lujo", sí ha buscado dar a los ritos cívicos otro carácter que pueda provocar mayor impacto emocional en los niños, ya que desde su llegada ha observado que

"...a muchos niños eso ni les importa. Por ejemplo, cuando está el himno, yo veo que algunos de ellos lo entonan, pero otros están *echando relajo*. Pero a lo que sí le ponen mucha atención los niños es cuando les anuncias a unas chamacas que van a bailar cualquier cosa, y eso es lo que les atrae."

Acorde con su postura de buscar que las actividades escolares resulten significativas para los niños, y minimizar aquellas que no llamen su atención o no les resulten interesantes, le otorga poca importancia a las ceremonias semanales, pero en cambio ha promovido otras de mayor espectacularidad, como la "quema de bandera" y el cambio de escolta a finales del ciclo escolar. En el primer caso, la profesora relata que al poco tiempo de haber llegado a la escuela como directora, el gobierno estatal les entregó una bandera nacional nueva, y como la que tenían ya estaba muy deteriorada por el tiempo y el uso continuo, decidió organizar una ceremonia en la que los niños despidieran a su vieja bandera:

"Cuando llegué a la escuela vi la bandera muy fea. Entonces nos dieron una bandera nueva y pensé:

- "Algo debo hacer, o ¿qué? ¿Se dobla y se guarda y ya, o se tira, o qué hacer?"

Entonces reflexioné y me dije

- "Hay que quemarla, hay que hacer una ceremonia"

La hice y estuvo muy bonita. Yo nunca, nunca en mi vida había visto que quemaran una bandera.... Pero sí sabía que lo que se tenía que hacer con esa bandera era quemarla... Hice esa ceremonia, no como Dios me dio a entender, sí reuní información. Fui a la base militar de Santa Lucía, a ver a los soldados, y quedaron de ir a la escuela. Por cierto que llegaron tarde y ya se había quemado la bandera (pero) llegaron con su banda e hicieron el simulacro"

Con este tipo de ceremonias, más atractivas e impactantes para los niños, considera que se promueve el nacionalismo a través de sus símbolos de manera más permanente, ya que:

"Es algo que a los niños se les queda muy, muy grabado. Ahora, como no tenemos nicho y la bandera se maltrata, los niños la ven y me dicen

- Directora ¿cuándo vamos a quemar esta bandera? Porque ya se está haciendo vieja.

Entonces yo creo que sí fomento esto del nacionalismo, pero muy a mi manera."

Otro rito en el que pone especial cuidado es el cambio de escoltas, al finalizar el año escolar. En este caso, durante la ceremonia de clausura del curso escolar, en la escuela se preparan dos escoltas para ese día: una formada por alumnos de quinto grado, y la otra de sexto grado. En un momento determinado, se hace la entrega de la bandera, de los niños de sexto grado, que terminan su ciclo de educación primaria, a los niños de quinto, que en el siguiente curso serán los mayores de la escuela. Para esta ocasión, la directora promueve un ambiente de gran solemnidad y expectación, y ella misma recibe la bandera de la escolta saliente y la entrega a la otra escolta, y personalmente les pide que hagan el juramento a la bandera, diciendo con voz firme y solemne el siguiente texto:

"Alumnos de la escuela...

Vengo a nombre de México, a encomendar a su patriotismo, esta bandera que significa su independencia, su honor, sus instituciones y la integridad de su territorio.

¿Protestan honrarla y defenderla con lealtad y constancia?

(los niños de la escolta deben contestar en esta parte)

Al concederles el honor de ponerla en sus manos, la Patria confía en que, como buenos y leales mexicanos, sabrán cumplir con su protesta, y si así no lo hicieran, que la nación se los demande."

La espectacularidad de la ceremonia, el discurso impactante, pero sobre todo el interés que causa en los niños presenciar un acto que solamente se realiza una vez al año, y en condiciones muy emotivas por tratarse del fin de curso, provocan que esta ceremonia

adquiera un tono muy diferente al de los ritos semanales. Y es precisamente este efecto el que busca lograr la directora, de tal manera que el acto sea significativo para los niños y provoque en ellos una impresión duradera.

Consagración del tiempo escolar. Hay otro aspecto que a la profesora le gustaría modificar, pero en el que sólo parcialmente ha podido incidir: consagrar el tiempo de trabajo escolar con la realización de ritos cívicos. Desde su perspectiva, el rito se realiza los lunes porque es el inicio de la semana, y es importante empezar así las labores educativas. Por ello, cuando hay suspensión de actividades en día lunes, y por tanto se inicia el trabajo hasta el martes o cualquier otro día, ella ha promovido entre los demás profesores que se realice el rito el día que se inicie el trabajo, sin importar si es lunes, martes u otro día. Ante su insistencia, los profesores cumplen ya con este señalamiento. Sin embargo, lo que aún no ha logrado es que se cierre la semana de trabajo escolar con otro rito cívico, ya que esto no se acostumbra en la zona escolar de Ecatepec a la que pertenece la escuela, y hasta el momento de realizar la investigación, no se había atrevido a tomar la iniciativa de instaurar esta actividad.

Sin que lo mencione explícitamente, el significado simbólico de realizar la ceremonia al inicio y término de la jornada de trabajo está relacionado con la consagración del tiempo y el espacio escolar, tal y como se hacía en la escuela donde cursó sus primeros años de estudio. La sacralización del tiempo se realiza cuando la bandera nacional, como símbolo sagrado, marca el inicio de todas las actividades que habrán de realizarse, que según esta perspectiva, debe cerrarse el periodo también con un rito en el que se levanta el tiempo consagrado que preside las labores. Paralelamente, también se lleva a cabo la consagración del espacio escolar, que se hace más explícita en los planteles donde hay un asta para la bandera, que ahí se coloca presidiendo y sacralizando el espacio donde se realizará una labor igualmente sagrada: la educación de los niños. Según el relato de la profesora, desde su infancia aprendió que el rito debe realizarse para iniciar y terminar la jornada:

"...la ceremonia es porque es el inicio de la jornada, de la semana. Yo así lo veo, siempre lo he visto así... Los viernes no la hacemos, los viernes no, pero **debería**

de hacerse, como para terminar la semana. Y eso yo así lo veo, así lo hacían desde mis "reuniones", así se hacía, y eso a mí se me quedó metido..."

De esta manera, en su labor directiva ha logrado que se realice el rito para iniciar las labores, independientemente del día de la semana en que comiencen. Sin embargo no ha establecido el rito de cierre del tiempo consagrado escolar, para no transgredir las reglamentaciones vigentes que rigen su actual institución, ya que esa costumbre ha caído en desuso, o nunca se instauró en la zona donde ahora trabaja. Pero su simbolismo, aún cuando no lo haga consciente, sigue presente en ella, y se trasluce en sus planteamientos. Y ¿quién lo sabe? Tal vez a futuro, algún día implante este complemento de la actividad ritual como parte de sus labores directivas.

El canto a la bandera. Después de varios años al frente de la escuela, la directora introdujo otro cambio en la forma de realizar el rito: que toda la comunidad escolar entone el canto del "Toque de bandera" como parte de los *honorés a la bandera*. Esto significó que los niños, en lugar de observar en silencio mientras la escolta realiza su recorrido alrededor del escenario ritual, participan activamente cantando esta marcial y alegre melodía, cuya letra dice en uno de sus fragmentos:

*Se levanta en el mástil mi bandera
Como un sol entre céfiros y trinos,
Muy adentro en el centro de mi veneración
Oigo y siento contento latir mi corazón.*

*Es mi bandera la enseña nacional,
Son esas notas su cántico marcial
Desde niños sabremos respetarla,
Y también por su amor vivir.*

(...)

La introducción de este canto como parte del rito la asocia con su propia experiencia en sus primeros años de escolarización, cuando le disgustaba y asustaba el silencio que se

producía durante los honores a la bandera. Pero cuando en quinto grado, ya en otra escuela, se acostumbraba entonar ese canto, le gustó, por lo que consideró conveniente incluirlo en la escuela, con la expectativa de que ayudara a los niños a mantener la atención y disciplina ritual, y hacerles más agradables las ceremonias.

b) LAS LABORES DE VIGILANCIA Y SUPERVISIÓN

En esta escuela encontramos ciertas particularidades en la forma en que se realiza la vigilancia y supervisión sobre la comunidad escolar en rito cívico, que ha ido cambiando al paso del tiempo. Aquí es importante señalar que la observación de estas actividades se realizó en dos periodos: el primero, durante el ciclo escolar 2001-2002, y el segundo periodo de observación se desarrolló tres años después, en el año 2004. Entre lo observado en uno y otro encontramos diversas diferencias, sobre las que centraremos este análisis.

Durante el primer periodo de observación, un elemento sobresaliente fue el desorden de muchos niños durante la celebración, que en casos extremos imposibilitó terminar con el rito como está establecido, ya que ni la directora, ni los profesores, lograron restablecer la disciplina ritual una vez que ésta se rompió.

Así fue frecuente observar que muchos niños jugaban, platicaban, o inclusive se mofaban, particularmente cuando no había un profesor cerca interesado en preservar el orden, e incluso ante la proximidad de la propia directora. Generalmente, los niños ubicados en la primera fila de la formación ritual procuraban permanecer en silencio y en posición erguida, y cuando platicaban lo hacían con disimulo, tratando de no llamar la atención. Pero había niños de las filas posteriores que no se preocupaban por mantener una postura disciplinada, o por lo menos disimular sus distracciones o juegos

Se observó también que la atención de los niños y el acatamiento de la disciplina ritual variaba según la actividad que se estuviera realizando: durante los "honores a la bandera", cuando los niños tienen que permanecer atentos, erguidos, en absoluto silencio y sin

moverse de su lugar ni variar su postura, tendían a romper la disciplina aunque con cierto disimulo, y solamente lo hacían abiertamente si sabían que no había vigilancia cercana. En el momento de entonar los himnos, tanto el nacional como el estatal, muchos niños, aún cuando estuvieran distraídos, cantaban automáticamente, y solamente aquellos que estaban fuera del control disciplinario tanto propio como de alguno de los vigilantes autorizados, ni siquiera en esta parte del rito participaban según lo instituido. Esto es, dentro de las actividades comprendidas dentro del núcleo ritual, se observaron casos de indisciplina que se agudizaban cuando los niños no tenían que realizar un papel activo, por ejemplo cantar o bien formar parte de la escolta.

Pero el momento en el que se observó menor atención y disciplina, fue en la parte complementaria del rito, y especialmente cuando algún niño leía las "efemérides de la semana" o algún otro texto alusivo a las fechas cívicas a conmemorar, como las biografías de héroes, o alguna reflexión. Solamente atendían si había alguna escenificación u otra presentación que les resultara atractiva. De otra manera, se observó que la atención que se ponía a este tipo de actividades era muy limitada.

Frente a esto, encontramos una diversidad de prácticas de vigilancia entre los profesores: algunos realizaban una estrecha vigilancia en sus grupos, impidiendo que los niños se distrajeran y exigiendo que permanecieran en la postura y actitud requerida, para lo cual su sola presencia podía ser suficiente, o bien regañando o castigando a los niños que quebrantaran el orden. Otros profesores mantenían una discreta y flexible vigilancia, recriminando solamente a los niños que rebasan indisciplinas que a su criterio pueden ser tolerables. Otros más permanecían lejos de su grupo durante la ceremonia, o aún estando cerca, no se ocupaban de controlar el orden, y esos fueron los casos observados en que los niños se mantenían en total desinterés e indisciplina.

Pero mientras tanto ¿qué ocurría con la dirección del rito? Como hemos dicho, se observaron casos extremos en que el ruido que hacían los niños al jugar o platicar no permitía escuchar la grabación del himno o las notas de la banda de guerra al hacer homenaje a la bandera, y cuando esto rebasaba ciertos límites, desde el micrófono el

profesor que fungía como maestro de ceremonias les pedían silencio, pero esta petición en algunos casos fue insuficiente, porque los niños, más entretenidos con sus propios asuntos, ni siquiera escucharon. Con algunos niños el canto de los himnos servía como un llamado al orden, y mecánicamente empezaban a cantar en lugar de continuar sus juegos o charlas. O inclusive algún profesor se acercaba al lugar de mayor desorden con una reprimenda para los indisciplinados, pero eso surtía efecto inmediato cuando se trataba del propio profesor del grupo, o cuando los niños reconocían su autoridad.

La directora, entre tanto, congruente con su propias disposiciones y posturas personales, ignoraba o permitía el desorden de los niños, sin exigir a los profesores que ejercieran una vigilancia más estrecha sobre sus alumnos. Recordemos sus propias palabras: "...a muchos niños eso ni les importa", y desde su concepción educativa, no es conveniente obligar al niño a que haga algo que no le sea significativo.

También es preciso recordar que para ella los símbolos no son importantes por sí mismos, ni tiene por qué otorgárseles un carácter sagrado. Y efectivamente, bajo su dirección ritual no se exigía a la comunidad escolar una actitud sacralizadora, de reverencia y respeto en presencia de ellos, y entre los profesores era variable el nivel de respeto y disciplina que impongan a sus alumnos.

En estas circunstancias, en algunas de las ceremonias observadas, el clima del rito distó de ser sacralizante, quedando a criterio de profesores o niños la decisión sobre asumir una actitud y postura corporal de respeto en presencia de los símbolos y durante la actividad ritual. La vigilancia que ejercía desde la figura directivo era laxa, por lo que observamos que aún cuando ella misma tomó el micrófono para dirigir un discurso a la escuela, muchos de los niños, e incluso entre los profesores, ponían poca atención a sus palabras. Esto no podemos generalizarlo como una falta de autoridad, que en otras circunstancias se observó que es altamente reconocida por la comunidad escolar, sino que tenemos que inscribirlo específicamente en el contexto en el que ocurrió, donde ella, como máxima autoridad dentro de la escuela, minimizaba la importancia de la formalidad en la realización del rito.

Sin embargo, y en una aparente contradicción con sus prácticas y posturas antes señaladas, en ocasiones especiales, como el "cambio de escolta" al final del curso escolar, asumía y reflejaba su papel directivo con gran formalidad, ante la expectativa que estos acontecimientos, de mayor impacto y espectacularidad, crean en los niños.

Tres años después se observó nuevamente la forma de realizar el rito en la escuela, y se encontraron algunas diferencias significativas³, que para fines analíticos pueden recuperarse a partir de tres puntos: la introducción del canto de "Toque de bandera"; una nueva propuesta de la dirección para la organización de la parte complementaria del rito; y una vigilancia más explícita a los vigilantes.

El canto del "Toque de bandera", como ya lo señalamos anteriormente, lo introdujo la directora porque a ella personalmente le gusta y le permitió, en su infancia, acercarse de otra manera al rito, evitando los silencios expectantes que tanto le asustaban en los inicios de su proceso de escolarización. Pero ella misma explica que la introducción de este canto también tuvo la intención de propiciar un ambiente más formal y disciplinado en los niños, sin tener que recurrir a medidas represivas más directas:

"A mí nunca me gustaron esos silencios (en los honores a la bandera). Pero ahora no lo hice porque no me gustara el silencio, más bien aquí creo que sí quería un poquito de más formalidad, porque es muy difícil mantener a los niños en orden mientras la bandera va haciendo su recorrido. Y ahora eso, (el canto), ha resultado una buena forma de tenerlos más metidos en lo que se trata, que son los honores a la bandera."

Esta estrategia de vigilancia ilustra muy claramente el enfoque que da a sus acciones educativas y directivas: buscar actividades que puedan interesar a los niños para que participen con agrado en el rito, convencidos de lo que están haciendo, y en la medida de

³ Un dato que puede ser relevante para entender estos cambios en la forma de ejercer la dirección ritual, es que en el lapso transcurrido entre el primer periodo de observación y el segundo, la directora realizó estudios sobre la dirección de centros educativos, lo que pudo haber tenido un impacto en la forma de realizar sus prácticas. Pero en esta investigación no se indagó expresamente sobre esa posible influencia.

lo posible, disfruten de él. Paralelamente, con esto se atenúa la necesidad de introducir acciones correctivas directas sobre los niños, como los regaños o castigos por no cumplir con la disciplina ritual.

Con relación a la parte complementaria del rito, los profesores de la escuela se hacen cargo de organizarla de manera rotativa, e inclusive está calendarizado el día que le toca a cada uno de los profesores cumplir con esta tarea. En esta escuela, como en muchas otras, dentro del rito semanal, se acostumbraba presentar, además de las actividades que comprenden el *núcleo ritual*, las *efemérides de la semana* como parte complementaria, o alguna otra actividad relacionado con el carácter cívico del acto, como alguna poesía, semblanza de héroes, representaciones de pasajes históricos, etc.

Como ya se mencionó anteriormente, en esta parte del rito fue donde se observó el mayor desorden de los niños, ya que muchos de ellos no ponían atención en los discursos de sus compañeros y para pasar el rato de manera menos fastidiosa, se ponían a jugar o a platicar entre ellos, lo que provocaba mucho ruido y poca atención, y menos aún, un ambiente de reverencia. Ante esto, y procurando que la disciplina no se impusiera de forma autoritaria, la directora sugirió a los profesores que se evitara la lectura de *efemérides*, por ser una actividad que interesa muy poco a los alumnos, y en sustitución de éstas, propuso que se abordara algún tema relativo a la formación de hábitos y valores humanos. Para ello propone la preparación de escenificaciones o actividades de carácter artístico, que puedan ser más atractivas que la simple lectura de textos para los alumnos, y lo más importante, que se involucre a los padres de familia⁴ en esta actividad.

Estas indicaciones las hace con carácter propositivo, y por tanto no es obligatorio para los profesores cumplirlas, encontrándose cada uno de ellos en libertad para continuar con la

⁴ Desde el Programa Nacional para la Modernización Educativa, de 1989, se han desarrollado proyectos que buscan incorporar a los padres de familia en las tareas escolares, incluyendo una participación más activa en actividades de carácter pedagógico, y no simplemente como espectadores, proveedores o vigilantes de sus hijos durante su proceso de escolarización. La directora de esta escuela está convencida de la necesidad de abrir las puertas a los padres, para que trabajen con ellos y se conviertan en coadyuvantes en el proceso educativo. Aún cuando muchos profesores han expresado su resistencia a incorporar a los padres en las actividades académicas, paulatinamente se han ido sumando a esta nueva perspectiva, sabedores de que estas son indicaciones que vienen de políticas educativas nacionales, y tarde o temprano tendrán que acatar los nuevos proyectos.

lectura de *efemérides* en la parte complementaria del rito, o bien aceptar la propuesta de la dirección e implementar otro tipo de actividades más creativas e innovadoras. Por ello, no todos los profesores las han acatado, y muchos continúan organizando el rito de la manera a la que estaban acostumbrados, pero la directora abriga la esperanza de que poco a poco los profesores se vayan convenciendo de la necesidad de tener una escuela más activa, y por tanto los niños y sus padres participen con más entusiasmo en todas las actividades, pero por que les resulten interesantes y agradables, y no solamente por el temor a ser castigados si no cumplen con las normas escolares establecidas.

Un tercer punto en el que se observan cambios en la forma de ejercer la dirección ritual, está relacionado con estrategias para realizar cierta vigilancia sobre los vigilantes rituales, aunque en ciertos aspectos pueda ser imperceptible. Como hemos mencionado, la vigilancia directa de los niños en la realización del rito, la ejercen los profesores de grupo; sin embargo, en esta escuela se observó que, a falta de una vigilancia estrecha de la dirección sobre los profesores en sus funciones de vigilantes, cada profesor asumía este papel con mayor o menor formalidad, dependiendo de sus propias decisiones y convicciones personales.

Para el segundo periodo de trabajo de campo, observamos que varios profesores asumían con mayor formalidad sus tareas de vigilancia en la realización del rito, lo que repercutía en las conductas de los niños, que se comportaban con menos desorden e indisciplina que tres años antes. Indagando sobre las razones de estos cambios, encontramos que la introducción del canto de "Toque de bandera", las recomendaciones de presentar la parte complementaria en forma más atractiva para los niños, y la invitación hecha a los profesores para que incorporen a los padres de familia en estas actividades, tenían ya un impacto en los niños. Pero también hay que agregar que se observó una actitud más formal en la propia directora, que se refleja en los profesores.

Pero este cambio en la vigilancia a los vigilantes no queda solamente en recomendaciones durante las reuniones de profesores, sino que se ha plasmado, con mucha diplomacia, en fichas de "Autoevaluación", elaboradas desde la dirección, para

que cada uno de los profesores encargados de la "guardia" evalúen su propio desempeño en el cumplimiento de las actividades de formación cívica, donde se incluye el rito escolar. Los aspectos a evaluar que contempla esta ficha de autoevaluación son:

"AUTOEVALUACIÓN"

1. Preparé escolta del grupo para los Honores a la Bandera.
2. Realicé alguna actividad en la que se resaltaron los valores universales.
3. Logré que el patio se mantuviera limpio.
4. Efectué diariamente la activación física.
5. Realicé una actividad recreativa con alumnos y padres durante el receso.
6. Realicé algún simulacro."

Para cada uno de estos aspectos, el profesor tiene que contestar, según el caso, en las columnas "SI", "NO", y "OBSERVACIONES", lo firman el "docente de grupo" y la directora como "VoBo". La elaboración de una ficha autoevaluativa de este tipo, aún cuando la directora comentó que por lo pronto no todos los profesores la entregan una vez que la han contestado, pero indica de manera tangible que se han implementado medidas tendientes a llevar una vigilancia y autovigilancia de las actividades que los profesores realizan en estos aspectos, y ya no queda tan abierta la decisión de cómo actuar durante el rito. Con ello se muestra una preocupación de la dirección por mejorar la organización de la escuela, ejerciendo un liderazgo que combina espacios de libre decisión, pero señalando claramente los puntos centrales del proyecto educativo que desde la dirección se desarrolla.

Estos pequeños pero significativos cambios, introducidos desde la dirección ritual, nos muestra diferentes aspectos que no hay que perder de vista en el análisis de las prácticas escolares:

- Aún cuando hay un guión preestablecido para el rito cívico, siempre hay un margen de acción en el que pueden hacerse innovaciones para encontrar opciones que permitan mejorar el desempeño de las actividades educativas.
- Los estilos con los que se realiza esta actividad, que aparentemente ya está de antemano muy estructurada, pueden adecuarse a los contextos, las concepciones

educativas y las disposiciones personales de los encargados de dirigirlas. En este caso, ante la negativa o imposibilidad de la directora de adoptar medidas disciplinarias enérgicas o de carácter más impositivo, ya sea por sus propias convicciones o formas particulares de interactuar en el espacio escolar, ha buscado estrategias que le permitan alcanzar los objetivos rituales rescatando actividades que han caído en desuso en la zona, pero que desde su trayectoria personal visualiza que, si fueron útiles cuando ella era niña y a través de ellas obtuvo ciertos aprendizajes, pueden también funcionar bien con la comunidad de la escuela que dirige.

- Las prácticas educativas no son estáticas ni permanecen inalterables a través del tiempo, sino que permanentemente pueden ser reorientadas para adecuarse a las condiciones que el propio contexto les impone. Tratándose de una actividad que se realiza entre personas, donde el objetivo es precisamente incidir en el desarrollo y la formación de seres humanos, y éstos son cambiantes y no responden a un patrón prefijado, los profesores tienen que echar mano a su creatividad y experiencia acumulada a lo largo de su trayectoria personal, a fin de adecuar sus prácticas a las condiciones específicas en las que se realizan, tomando como punto de partida los lineamientos establecidos, pero tamizados desde sus propias convicciones y disposiciones. Por ello se ha concebido la docencia como un arte, porque en ella tienen que conjugarse la creatividad, la audacia y la sensibilidad con la técnica y el conocimiento teórico de la materia, guiados siempre por la experiencia personal. Como pudimos observar, ahí las recetas no son infalibles, sino que las propuestas se van moldeando sobre la marcha, atendiendo a las respuestas de los demás actores y a los resultados obtenidos, por lo que continuamente tienen que adecuarse o reinventarse las prácticas según las circunstancias específicas, conjugando para ello todos los capitales disponibles.

7.3 EL PAPEL CENTRAL DE LA DIRECCIÓN RITUAL

Hasta aquí se han analizado dos formas de dirección ritual. Cada una de ellas propicia prácticas institucionales con un sentido específico, y también produce diversas

enseñanzas. Veamos ahora cuales son los elementos que comparten y diferencian las prácticas rituales en las dos escuelas

Escuela "A": Desde la dirección ritual se ha instaurado un clima de respeto y rigidez, por lo que el rito se realiza en un ambiente sacralizado. Los profesores cuidan escrupulosamente la disciplina ritual, y ante esto, los niños se ajustan a ese ambiente, por lo que aún cuando se dan casos de distracciones o indisciplina, son aislados y fácilmente pueden ser controlados por el profesorado.

La estrategia que se ha impulsado desde la dirección es procurar que las ceremonias sean breves, con una duración promedio no mayor a los 15 minutos, para poder controlar más eficientemente la disciplina ritual, pero que en ese tiempo la comunidad escolar esté enfocada exclusivamente en el objetivo que se persigue: dedicar ese tiempo a honrar a los símbolos patrios y estatales, por lo que la parte complementaria del rito se subordina a este fin, presentando las efemérides que sean más significativas para dar un carácter totalmente cívico al rito.

Escuela "B": La dirección se ejerce desde una postura de respeto a las libertades e intereses individuales, particularmente de los niños, por lo que el rito se realiza en un ambiente más flexible y relajado. Entre los profesores hay diversas prácticas de vigilancia, desde la más rigurosa e impositiva, hasta una vigilancia laxa y tolerante. Ante esto, las conductas de los niños son muy diversas, desde las más respetuosas hasta las indisciplinadas, en las que aprovechan la ausencia del vigilante para seguir sus impulsos y comportarse en la forma que prefieren en el momento, que según lo observado fue jugar o platicar con sus compañeros mientras se realizaba el rito. Así también, el grado de sacralización que adquiere el rito es variable en cuanto al momento y los actores que participan en él.

La estrategia propuesta desde la dirección consiste en evitar los momentos de silencio expectante y la presentación de actividades que resulten aburridas o poco significativas a los niños, como las efemérides. En cambio, se trata de impulsar otro tipo de

presentaciones más atractivas y con otro contenido educativo, como los valores universales o los hábitos higiénicos, aunque la parte complementaria no se relacione directamente con los símbolos socio-territoriales, sino más bien con la vida cotidiana de los niños.

Pero ¿qué implicaciones tienen estas prácticas diferenciadas en relación con los significados instituidos del rito escolar? ¿Cuál es el sentido educativo que adquiere el rito cívico? ¿Qué mensajes se envían a los niños? ¿Qué se les enseña? Y finalmente ¿Qué aprenden? Ante estas interrogantes, empecemos por recordar algunos de los objetivos instituidos del rito: la disciplina del cuerpo, de la mente y el control de los impulsos frente a un objeto que se presenta como sagrado, la patria-nación y sus símbolos, por la cual se realiza un rito que conlleva una fase de sacrificio de los propios impulsos naturales, al mantener posturas y actitudes que no son naturales al niño. Por eso, el rito, como actualización del mito, implica la reverencia a través del sufrimiento, y es repetitivo con la intención de que los impulsos lleguen refrenarse y a naturalizarse las conductas y actitudes que el rito exige. Cuando esto ocurre, se convierten en disposiciones que, de llegar a consolidarse como *habitus* efectivos, adquieren un carácter duradero, transferible y exhaustivo⁵.

Sin embargo, hay otros objetivos educativos que se cruzan en la realización del rito, tales como el respeto por la libertad y las características e intereses personales, así como la formación de actitudes críticas y reflexivas, que en este sentido rechacen la imposición de dogmas de cualquier tipo, como el carácter sagrado que adquieren los símbolos patrios.

Para entender las prácticas diferenciadas, tienen que considerarse los diferentes elementos que inciden en su conformación, porque cada uno de ellos adquiere un peso particular y se traduce en aprendizajes, significativos o no, para cada uno de los participantes. Sin embargo, en los aspectos exteriores de las formas en que se realizan los ritos en las escuelas, a partir de los materiales recabados a través de la observación de estas ceremonias, concluyo que el papel del director ritual es fundamental, y sus

⁵ Ver en Bourdieu (1972) las características del *habitus* efectivo: duradero, transferible, exhaustivo.

disposiciones, concepciones y convicciones, adquieren una dimensión sustantiva por el poder que logra acumular desde la autoridad que le otorga formalmente su puesto y las negociaciones que entable con el personal escolar, y se transforma en prácticas que no solamente involucran a su persona, sino a toda la institución, que a través de esas prácticas produce y reproduce disposiciones que se pretende que sean perdurables.

En cuanto a las prácticas directivas que se realizan en las escuelas, hay ciertos elementos comunes que pueden resumirse de la siguiente manera:

- La labor directiva escolar, al igual que otras actividades profesionales, se va conformando y consolidando a través del tiempo y la experiencia al ejercerla, y así:
 - En el director novel, o con pocos ciclos escolares de experiencia, pueden tener mayor peso las concepciones e ideales educativos que buscan innovar estilos.
 - Al paso del tiempo, la experiencia va mostrando al director los alcances y limitaciones de cada estrategia educativa y directiva que va aplicando, lo que le permite formar un verdadero repertorio de prácticas a la mano, en el que se incluyen las experiencias acumuladas a lo largo de toda su trayectoria de vida, y que a partir de una especie de ensayo y error, tanto propio como ajeno, puede ir integrando, ampliando, innovando, recortando y desechando estilos particulares de prácticas.
- El rito ofrece particularmente a su director escénico, la posibilidad de introducir y desarrollar *modos de empleo* y concepciones personales, y que éstos sean acatados por el resto de los actores escolares, a diferencia de lo que ocurre al interior de los salones de clase, donde es menos probable que pueda tener una intervención directa, ya que ahí es el profesor de grupo quien se erige como máxima autoridad para establecer y dirigir el tipo de prácticas educativas que se realizan. Así pues, aún cuando el director puede ejercer cierta injerencia en lo que se realiza al interior del espacio áulico, son los espacios públicos y colectivos, que incluyen a toda la comunidad escolar, donde pueden aplicar directamente sus propios criterios con menor interferencia.
- Sin bien el rito cívico se convierte en un espacio privilegiado donde la dirección escolar establece las líneas generales que la comunidad escolar debe seguir, no es

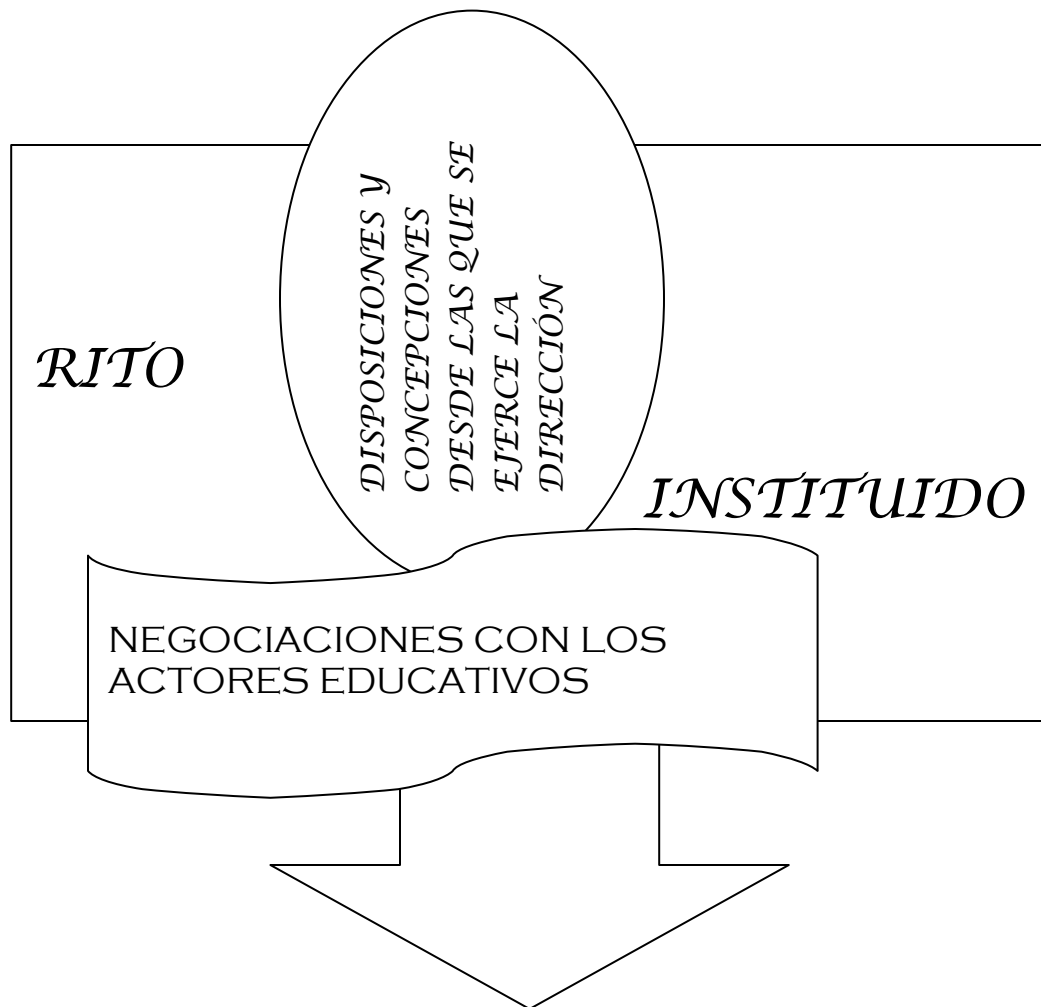
exclusivo, sino que las decisiones se reparten según la responsabilidad de cada una de las partes que integran la actividad ritual de la siguiente manera:

- Núcleo ritual: responsabilidad del director escénico, quien establece las estrategias y niveles de sacralización del ambiente ritual, la intensidad de la vigilancia ejercida, los criterios para selección de la *escolta de la bandera*, la introducción de cantos o actividades accesorias, etc. Como hemos visto, esta es la parte fija del rito, y la fundamental.
- Actividades complementarias: los docentes de la escuela se responsabilizan alternadamente de la preparación y coordinación de cada una de las ceremonias, según calendario previamente establecido. Ahí cada uno de ellos puede decidir el tipo de actividades a realizar (lectura de las "efemérides de la semana", escenificaciones, poesías, bailes, etc., según la fecha a conmemorar), y seleccionar a los participantes entre sus propios alumnos o invitar a otros profesores.

Para concluir el análisis de la dirección ritual, presento el siguiente planteamiento que resume los hallazgos logrados en este punto:

Las disposiciones personales, experiencias en la trayectoria de vida, y las negociaciones con los diferentes actores, desde las que se ejerce la dirección ritual, dan un sentido específico a las formas en que se traducen en prácticas las normas y directrices instituidas del ritual, produciendo y recreando las situaciones educativas y los contenidos y mensajes que éstas presentan a los alumnos, así como los modos en que involucran a todos los actores participantes.

LA DIRECCIÓN RITUAL EN EL MARCO INSTITUCIONAL



PRÁCTICAS ESPECÍFICAS

- *DIRECTIVAS*
 - *VIGILANCIA*
 - *PARTICIPACIÓN*
- } *NEGOCIACIONES, FORMAS DE INVOLUCRAMIENTO Y ASUNCIÓN DEL INSTITUIDO*

MENSAJES, CONTENIDOS Y SIGNIFICADOS EDUCATIVOS

CAPÍTULO 8:
LOS ACTORES Y EL SENTIDO DE SU ACCIÓN:
LOS PROFESORES

La participación de los profesores de grupo constituye otro elemento sustantivo en la realización de las actividades rituales escolares, no solamente porque son los encargados de la vigilancia a los niños, sino también porque son quienes realizan directamente las labores cotidianas de enseñanza, que incluyen concepciones y prácticas relacionadas con la inculcación del sentido de pertenencia a su comunidad, tanto a la local más próxima, Ecatepec en este caso, y a la circunscripción estatal mexiquense, así como al imaginario nacional, con todo el simbolismo que ello conlleva.

Como hemos visto antes, la dirección del rito no se ejerce unilateralmente, sino que siempre es negociada, al exterior de la escuela, con las autoridades educativas, y al interior, con el cuerpo de profesores y el resto de la comunidad escolar, básicamente los niños y padres de familia. Este apartado está dedicado al análisis del papel que desempeñan los profesores en la realización del rito, partiendo de sus propias concepciones y disposiciones, las negociaciones que entablan con la autoridad escolar y con sus alumnos, así como la forma en que estos elementos se traducen en prácticas rituales con cierto sentido.

8.1 EL SALÓN DE CLASES: ÁMBITO DE TRABAJO DEL PROFESOR

En la práctica, el salón de clases se convierte en el espacio donde el profesor de grupo despliega con mayor libertad sus propias ideas, conocimientos y perspectivas sobre la forma de organizar y guiar el proceso educativo de sus alumnos, así como el enfoque de la gran cantidad de mensajes que cotidianamente les transmite sobre los temas más diversos. Y es que, a pesar de que algunos han considerado al profesor como mero transmisor de conocimientos, ahora sabemos que la docencia le plantea una diversidad incalculable de situaciones imprevistas que no puede resolver solamente desde un modelo de racionalidad técnica, ya que la propia naturaleza de su actividad no le permite tener un

repertorio a mano para dar solución a las situaciones inesperadas que se presentan en su práctica cotidiana¹.

Por ello, más que por criterios técnicos e impersonales, el profesor se guía por una amplia gama de conocimientos, teóricos e intuitivos, que ha desarrollado a través de su propia trayectoria personal y profesional. Esto es, en la labor docente están en juego conocimientos y técnicas pedagógicas, pero también la emoción, creatividad y disposiciones personales del profesor². A esto se deben las diferencias entre el *currículum formal* o prescrito desde las autoridades educativas, de carácter normativo, y lo que ocurre efectivamente en la escuela, y especialmente dentro del salón de clases, conocido como *currículum vivido*³. Así pues, en la práctica el profesor actúa como traductor e intérprete de planes y programas de estudio, así como de los diferentes ordenamientos que reglamentan el trabajo de la escuela, incluyendo los enfoques que proponen las autoridades escolares para la realización de las tareas cotidianas.

El rito cívico no escapa a este proceso de recreación curricular que realiza el profesor, y aún cuando hay un *director ritual* con el que tiene que negociar las formas particulares en que ha de realizarse, o bien someterse a las indicaciones que desde la autoridad se emitan, el profesor siempre tiene un espacio en el que puede transmitir a sus alumnos sus propias

¹ Hay una gran cantidad de investigaciones y estudios que cuestionan la labor docente vista como el ejercicio racional de una serie de técnicas de enseñanza regidas por una planeación predefinida. Por ejemplo, los trabajos de Donald Schön sobre las profesiones y el papel de la reflexión en las prácticas profesionales, han contribuido a entender la actividad docente desde los retos que le presentan las múltiples situaciones imprevistas que enfrenta el profesor cotidianamente, y que hacen casi imposible aplicar soluciones predefinidas para resolverlas; por ello, las situaciones inesperadas le exigen no sólo emprender acciones no previstas, sino pensar en la situación para entender lo que ocurre, replantear sus prácticas y redefinir los objetivos y tareas (Schön, 1998).

² En el campo de los estudios educativos, diversos autores han concebido la enseñanza como un arte. Tal es el caso de Stenhouse, para quien "la enseñanza constituye un arte, por cuanto significa la expresión de determinados valores y de determinada búsqueda que se realiza en la propia práctica de la enseñanza. Por ello, piensa que los docentes son como artistas, que mejoran su arte experimentando con él y examinándolo críticamente" (Contreras, 1999: 83). En la misma línea están las reflexiones de Woods, quien concluye que la enseñanza no puede ser considerada solamente como una actividad científica, ya que en ella el docente va creando las condiciones propicias para su actividad, desde una actitud de alerta creatividad, desarrollando una sensibilidad que le permita ir explorando y explotando caminos que se presenten propicios para cumplir con sus objetivos de enseñanza. (Woods, 1998)

³ Hay muchos autores que han desarrollado investigaciones empíricas y teóricas para fundamentar esta perspectiva. Entre ellos encontramos, con sus diferencias y particularidades, los trabajos de Peter Woods (1998), Clark y Peterson (1990), Gimeno Sacristán (1991) y Salgueiro (1998), entre otros.

perspectivas, creencias y valores sobre el significado e importancia del rito y sus símbolos: el salón de clases. Y es en este espacio, más privado y protegido de la mirada de la autoridad, donde se inculcan, explícita e implícitamente, las actitudes rituales, y donde se construyen formas específicas de control y vigilancia sobre la conducta de los niños.

Por eso en este apartado vamos a explorar las concepciones y disposiciones de algunos profesores con relación al rito, como punto de partida para el análisis de los procesos de negociación que entablan con la dirección ritual y la forma en que estos elementos se convierten en prácticas rituales.

8.2 CONCEPCIONES Y DISPOSICIONES DE LOS PROFESORES

Entre los profesores encontramos diferentes concepciones y disposiciones alrededor del rito, desde las más rígidas con relación a la inculcación del nacionalismo y la disciplina ritual, hasta las más flexibles, que consideran también aspectos de respeto por la autonomía y decisiones del niño. Sin embargo, en todos los que observamos o entrevistamos para realizar esta investigación, encontramos que hay conocimiento y manejo del discurso "oficial", o *discurso autorizado*⁴, aún cuando existen diferentes niveles de profundidad y adhesión con relación a él.

Las concepciones y disposiciones de cada uno de los profesores presentan particularidades derivadas de sus experiencias y trayectorias personales, sin embargo, para fines analíticos recuperaremos líneas generales y/o comunes en sus discursos, que nos permitan abordar más adelante las prácticas que realizan, así como las posturas que mantienen frente a ellas.

⁴ Desde la perspectiva de Bourdieu, este tipo de discursos expresan la forma más o menos autorizada de ver el mundo dentro de un espacio social, y ejerce un poder simbólico al ser naturalizado y asimilado como parte del sentido común (Ver por ejemplo Bourdieu, 2001). Así, entre los profesores, como agentes de preservación e inculcación del discurso autorizado, encontramos planteamientos que recuperan este discurso, colocándolo fuera de toda discusión o duda, y aún cuando puedan incluirse algunas posturas críticas, siempre observamos en ellas un carácter marginal que antepone la autoridad del discurso que ellos mismos tienen la responsabilidad de transmitir.

a) *LA NOSTALGIA DEL PASADO (o todo tiempo anterior fue más nacionalista)*

Algunos profesores recuerdan que, cuando eran niños⁵, la forma de inculcar el respeto por los símbolos territoriales era estricta, tanto en la escuela como en la familia, y les exigían mucha disciplina en la realización del rito cívico escolar. Sin embargo, esta rigurosidad produjo en ellos efectos diferentes. Por ejemplo, encontramos a dos profesores que casualmente asistieron como alumnos a la misma escuela primaria, aunque en generaciones distintas; pero el recuerdo que dejó en ellos la forma de realizar las actividades rituales, y particularmente la manera en que se ejercía la dirección y vigilancia ritual, es muy diferente.

La añoranza por el orden y la disciplina ritual

Tenemos así el caso del profesor Arturo, quien recuerda con nostalgia la forma en que vivió el rito cívico durante su etapa estudiantil. Particularmente recuerda el papel que jugaba el director escolar en estas ceremonias:

"Las ceremonias cívicas yo las sentía mucho, las sentía. Me gustaban, me gusta mucho el orden, me gustaba marchar, me gustaba desfilar. Yo estudié aquí la primaria (en Ecatepec), en una escuela donde el director era recio con esas cuestiones. Este maestro era rígido en cuanto a la disciplina, y me gustaba, a mí me gustaba. Y es que se veía *padre* la escuela, se veían todos formaditos, todos bien uniformados, y eso me gustaba." (Profesor Arturo, escuela "B")

Lo que más le gustaba era el orden y la disciplina con la que se realizaba el rito, que inclusive le hizo admirar ese tipo de ceremonias efectuadas con el mismo rigor en otros lugares y circunstancias:

"De hecho, yo admiro mucho los desfiles que hacía la URSS, o que se hacían en Rusia cuando era la URSS: me encantaba ver esa uniformidad. No me gusta la disciplina férrea del militar, que te dicen que tú no vales nada...con eso no estoy

⁵ Por las edades de los profesores entrevistados, que oscilan entre los 37 y los 47 años, todos cursaron la educación primaria entre los años de 1961 y 1976

muy de acuerdo, pero bueno, me gustaba esa apariencia que se vivía en las escuelas." (Profesor Arturo, escuela "B")

Pero observa que esto ha cambiado mucho por diferentes razones: la disciplina escolar se ha relajado, a los maestros ya no les interesa organizar el rito como en su época infantil, y además, en la actualidad hay mucha influencia de los medios de comunicación masiva en los niños:

"En la actualidad no es así. En la actualidad (el rito) es más relajado. Te he de decir que en los últimos 12 o 14 años, he visto un desorden total. Me siguen gustando las ceremonias, pero el problema es que, como se ha relajado tanto, y me cuesta tanto trabajo que el niño entienda la situación de lo que es la ceremonia, opto por ya no hacerlo." (Profesor Arturo, escuela "B")

Y para él significó todo un proceso para ir modificando su forma de inculcar el respeto por el rito y los símbolos:

"Yo creo que son periodos que he pasado con mis alumnos, conmigo mismo, con lo que vivo. Cuando empecé a trabajar, obviamente yo quería formar niños, tener el control, rigidez. (Ahora) ya no los obligo... Pero fue un proceso, ha sido un proceso, que a lo mejor después lo voy a cambiar, no sé." (Profesor Arturo, escuela "B")

En gran medida, considera que los profesores son responsables del relajamiento en la celebración del rito, porque le dan poca importancia tanto al rito como a sus símbolos:

"Los símbolos patrios, yo pienso que a los maestros ya no nos dicen nada. Se trabajan poco con los niños, se les da como un conocimiento, como un aprendizaje más." (Profesor Arturo, escuela "B")

Así, curiosamente lo que más atraía al profesor Arturo del rito cívico era la rigidez, orden y disciplina con que se realizaba, y desde su postura infantil admiraba este rigor, sin asumirlo como una imposición autoritaria: por el contrario, le gustaba participar en él, y sentir que formaba parte de ese acto perfectamente uniformado y ordenado.

La rigurosidad extrema

En contraste con el relato del profesor Arturo, la profesora Matilde, que estudió en la misma escuela primaria, conserva un recuerdo desagradable de la rigurosidad con que se realizaban ahí las ceremonias cívicas:

"Yo recuerdo que (en la primaria) las maestras hasta traían su reglita, y si no saludabas (hace ademán de golpe) ¡tienes que saludar! O el himno: derechos y sin moverse. Pero era exagerado, exagerado... y acaba uno odiando. Sí, eran muy nacionalistas en aquella escuela, y con el director ¡cuidadito y veía a alguien así (desgarbado)! Pasaba y les jalaba las patillas, en las ceremonias, y ¡cuidadito y hablaras! Porque pasaba la bandera y ¡el respeto que debemos tener a la bandera! Pero era muy exagerado, siento que era muy exagerado." (Profesora Matilde, escuela "A")

Sin embargo, aún con ese mal recuerdo, considera que actualmente se ha caído en lo contrario, aunque se conserva el respeto en el rito:

"Yo digo que la escuela está muy relajada en ese aspecto... Creo que no está tan marcado el nacionalismo. Debería de estar, porque así nosotros querríamos más a nuestro país, sí debería de estar. Yo creo que no está tan marcado, pero sí hay respeto." (Profesora Matilde, escuela "A")

Las escoltas y su papel en la disciplina y orden ritual

Pero hay otros profesores que no se remontan hasta su infancia para establecer una comparación con las formas de inculcación actuales, y toman como referencia la experiencia obtenida durante su ejercicio profesional, y hasta hace algunos años. Así, con cierta nostalgia, el profesor Ricardo recuerda:

"Yo mucho tiempo manejé escoltas, y me posesionaba tanto de la idea de ser marcial, de ser militar, de ser gallardo, de ser estético, que llegué a tener escoltas muy bonitas, de niños, que les exigía yo muchísimo, muchísima gallardía, muchísima disciplina, muchísima uniformidad en sus ejercicios, que me los llevé a la base militar de Santa Lucía para que me los entrenaran militares, después los

entrenaba yo, concursábamos y ganábamos.... Esto de las escoltas también te hacía sentir que la bandera es un símbolo que tienes que portar, jamás la bandera debe tocar el suelo, jamás nadie debe mancillar la bandera, y nadie de los niños sabe qué es mancillar, o qué es immaculada. O qué es macular. Los niños (ahora) no, no saben. ¡Si un maestro difícilmente te va a decir que es...!" (Profesor Ricardo, escuela "B")

Cambios en las políticas y decisiones de las autoridades educativas

Para varios profesores, los cambios operados en la importancia que se otorga a la realización del rito se han gestado desde las autoridades educativas, que introducen cambios directos e indirectos en las escuelas no solamente con relación a planes y programas de estudio, sino también en la organización de actividades que traspasan los límites de cada escuela. Por ejemplo, recuerdan que hace algunos años se organizaban "concursos de escoltas", que involucraban a las escuelas de la zona escolar, del municipio o de toda la circunscripción del estado de México.

Esos concursos constituían un espacio particular en el que se fomentaban las actitudes rituales, ya que en cada escuela participante había el interés por formar escoltas muy bien entrenadas, que representaran a su institución de la mejor manera posible, con el objetivo de obtener un premio, o al menos de tener una participación destacada, ya que las escoltas ganadoras de cada zona pasaban a la siguiente ronda, y de esa manera, a través de esas actividades se daba a conocer el trabajo de la escuela, del municipio, de los profesores y de los propios niños. Esto propiciaba que los profesores encargados se esforzaran por perfeccionar la actuación de sus alumnos, desde una actitud competitiva, pero que también inculcaba y reforzaba el respeto por los símbolos patrios, y el sentido sacralizante del rito.

Pero esos concursos dejaron de organizarse, ya sea por desinterés de las autoridades, o como menciona una profesora, porque cada sexenio cambian desde las políticas educativas las formas de inculcar en los niños el respeto por los símbolos patrios, sin explicar claramente a los profesores las razones de estos cambios:

"Yo creo que también nuestros gobiernos han tenido la culpa... porque cuando estaba de presidente Carlos Salinas de Gortari, querían que el himno se escuchara en la mañana, a medio día, en la tarde, y no sé qué tantas cosas... Y querían que lo cantáramos completo, todas las estrofas, que son muchísimas y la mayoría no nos las sabemos... Pero luego viene el otro sexenio, y resulta que ya no quieren ceremonias muy largas, sino lo más breve que se pueda, lo más rapidito que se pueda. Entonces yo creo que eso ha influido en los cambios." (Profesora Matilde, escuela "A")

Con la suspensión de estos concursos, y el desinterés de las autoridades educativas actuales por dar realce a la realización de este tipo de actividades, se perdió un espacio específicamente dedicado al fomento y mejoramiento del rito cívico escolar.

a) *LA IMPORTANCIA DE SÍMBOLOS Y RITOS: TRES ENFOQUES*

Aún cuando todos los profesores participan en un marco común desde el cual concibe la importancia de los símbolos y el rito cívico (*discurso autorizado*), la postura que tienen frente a ellos es diversa: algunos enfatizan su carácter aglutinador de una comunidad, para otros lo más importante es la función de distinción que ejercen sobre el conglomerado social frente a otros, o bien la forma en que fomentan en los niños ciertos valores como el respeto, el orden y la disciplina. A continuación se presentan tres enfoques sobre la importancia del rito cívico y sus símbolos, aclarando de antemano que estos no pretenden tener un carácter representativo de lo que piensan los profesores sobre ellos, y mucho menos tienen un carácter exhaustivo, por lo que puede haber, en las mismas escuelas investigadas, profesores que les otorguen otros significados o tengan una concepción más amplia o más estrecha. Así pues, la razón por la que se eligieron estos relatos fue simplemente porque en cada uno de ellos se hace explícita, y con suficiente claridad, una determinada concepción sobre la importancia del rito y los símbolos socio territoriales, lo que no ocurre en otras de las narraciones recopiladas durante la investigación. Esto es, puede haber otras concepciones, pero no se hicieron

explícitas discursivamente, y las que se presentan a continuación solamente tienen un carácter ejemplificador.

En estos relatos se conjugan dos vertientes: la concepción que tiene el profesor sobre el rito y los símbolos, y la forma en que inculca en sus alumnos el aprecio por ellos.

1. El rito y sus símbolos: expresión de nuestras raíces

El profesor Daniel habla con entusiasmo sobre el rito cívico y sus símbolos. Desde su perspectiva, es de suma importancia que el rito se realice con gran respeto, orden y disciplina. En su opinión, en el rito no es a la bandera a quien se rinde homenaje, sino que su importancia es que a través de ella nos reconocemos y respetamos a nosotros mismos: a lo que somos, a nuestra historia, a nuestras raíces:

"A mí me parece que hay que darle mucho respeto a los símbolos patrios, por todo lo que representan, con sus falsedades, con sus medias mentiras históricas."
(Profesor Daniel, escuela "A")

Y es que precisamente son estos símbolos los que nos distinguen, pero no sólo porque sean diferentes de otros, sino porque en ellos se condensa nuestra historia, nuestra riqueza, nuestras raíces, de donde provenimos, en suma, nuestra madre:

"Nosotros somos un pueblo con historia, diríamos, un pueblo con madre, que no pueden decir muchos pueblos, particularmente nuestros vecinos del norte, porque son híbridos: la gente que ahí habitó fue masacrada, entonces son de probeta, y eso origina que en el sentido administrativo y económico sean muy eficientes, pero no en el humano, (les) falta mucho por ahí..." (Profesor Daniel, escuela "A")

Por eso considera que no deben escatimarse esfuerzos para lograr un ambiente acorde con el espíritu sacralizante que éste conlleva, o dicho en sus palabras, es preciso que los profesores propicien que se realice "dignamente". En esto, la escolta escolar juega un papel muy importante:

"Yo soy de la idea de que haya una sola escolta, en función de que se pueda trabajar con la gente y que las ceremonias sean dignas, que no haya esas sonrisas,

porque uno jala para un lado, (y el) otro para otro, y la gente se carcajea de ellos. Y no es de ellos (de quienes se ríen), sino de nuestro lábaro patrio." (Profesor Daniel, escuela "A")

Y de manera muy plástica, hace un símil para explicar la importancia de la bandera, y por qué adquiere ese carácter incuestionable e intocable, dicho en otros términos, sagrado, como sagradas para él son las raíces, los ancestros, la madre:

"Como que esa bandera... somos nosotros, es nuestra esencia, es algo así como el **cuadro de los abuelos** en una casa: es **intocable**, que **nadie lo puede arrancar y romper, nadie.**" (Profesor Daniel, escuela "A")

Y para él esta liga con los orígenes, con los ancestros, es lo que nos permite situarnos en el mundo y conformar nuestra identidad:

"Mire, cuando no tenemos identidad, divagamos, en ideas, en pensamientos, en acciones, en la vida. Tenemos que darnos cuenta de dónde vinimos y a dónde vamos. Si no es así, entonces en el camino nos encontramos totalmente solos." (Profesor Daniel, escuela "A")

Y este reconocimiento de los ancestros, de las raíces, del pasado, es fundamental que se inculque a los niños, especialmente aquellos que provienen de familias desintegradas, o que simplemente no conocen a su padre:

"Muchos niños son de familias destrozadas... Entonces las opciones para esos niños se reducen, sobre todo las oportunidades positivas. Y hay que trabajar con ello en el sentido de que, si papá se fue, dios lo bendiga y que le vaya bien. ¿Hay que juzgarlo? Pues a lo mejor sí, pero también hay que agradecerle un *chance* muy grande: estamos aquí, por error, por omisión, por lo que haya sido, pero nos dio chance de existir, y eso hay que agradecerse, a pesar de todos los errores, y lógicamente a nuestra madre." (Profesor Daniel, escuela "A")

Desde su concepción, la patria, sus símbolos, las raíces compartidas, pueden ayudar a sobrellevar esas carencias, al reconocer que aún faltando el padre biológico, hay otros

padres que también están presentes en todos, tal vez no de forma tangible, pero que se expresan a través de nosotros, de lo que somos, del lugar donde estamos. En este sentido, su concepción retoma un cariz religioso, en cuanto liga con el creador, el dador de vida. Pero también tiene otra dimensión: la liga con la tierra, con la tierra - madre, la que alimenta, la que protege, la que cuida:

"Si la mujer tiene un hijo y enfrenta muchas cosas, levanta la cara, hay que reconocérselo, agradecerse, y se si puede, imitarla. Y así es nuestra tierra. Yo creo que también soy muy afortunado por provenir del campo, porque la tierra es pródiga. Gente en el campo, la que es pobre, la que pasa hambres es por holgazana, porque la tierra da suficiente, aunque no sea propia, hay mucho de donde cortar. La tierra es muy pródiga. Y en ese sentido, yo creo que **el nacionalismo parte de ello, de sembrar, de cosechar, de consumir lo que hacemos y lo que cosechamos.** Yo creo que de ahí parte." (Profesor Daniel, escuela "A")

Así pues, la importancia de ritos y símbolos desde esta perspectiva está en el vínculo que se establece con las raíces, con los ancestros, con la tierra. Por ello el respeto que se inculca a los niños es fundamental en su proceso formativo, y los profesores tienen la obligación de generar las condiciones necesarias para que el rito se realice con toda la seriedad que exige, porque finalmente, el rito y los símbolos no tienen un valor por sí mismos, sino porque a través de ellos, el niño puede situarse en el mundo eliminando o superando cualquier sentimiento de orfandad: la patria, sus símbolos, sus ritos, se convierten así en instrumentos para recordar permanentemente que no hemos "nacido del aire", sino que tenemos profundas raíces en las cuales sostenernos, que orientan nuestras acciones, que nos alimentan y protegen, como la tierra misma en la que estamos parados.

2. La actualización de símbolos a través del territorio, la cultura y la comunidad

Para el profesor Ricardo el rito se constituye fundamentalmente en un detonador de emociones, y aunque no explica exactamente lo que ocurre, para él en ciertas condiciones cantar el himno, tanto el estatal como nacional, o estar frente a la bandera, puede ser muy conmovedor, e inclusive esa emotividad puede llegar hasta el llanto. Sin embargo, en su

tarea educativa como profesor, es difícil transmitir ese sentimiento a los niños, porque ellos están más interesados en otras cosas: jugar, platicar, correr, etc. Y eso lo entiende muy bien porque en su propia trayectoria de vida solamente pudo valorar y comprender su significado al paso de los años, y después de diferentes experiencias personales.

"Cuando uno es niño no te importan esas cosas ¡tu qué vas a estar pensando! ...
Cuando yo era niño creo que sí había nacionalismo, pero yo no lo sentía así."
(Profesor Ricardo, escuela "B")

Por ello considera que el rito debería realizarse con profundo respeto, pero a través de su experiencia profesional, ha visto que ha decrecido la importancia y formalidad que se le otorga en las escuelas, y esto ha repercutido en un menor conocimiento de los símbolos y lo que ellos significan. Para contrarrestar esta situación, él ha tratado de implementar estrategias dentro del salón de clases para que sus alumnos puedan vivir el rito con pleno conocimiento de lo que están haciendo, el por qué lo hacen, y más allá de su apariencia, logren comprender el mensaje que subyace en él. Así pues, ha buscado interpretaciones que sean accesibles a los niños, y de esa manera se pueda llegar a tocar sus emociones, si no por el camino del orden, la disciplina, la gallardía que imponía el rito cuando se realizaba de manera más rígida, si por lo menos que sea a través del conocimiento y el uso de la razón, para relacionar todo el simbolismo que contiene con la vida cotidiana:

"Los símbolos patrios son muy importantes, pero no lo sabemos admitir, porque cuando viene el concurso de los símbolos patrios, los maestros decimos "hagan una composición sobre la bandera, el escudo y el himno nacional", y párenle de contar. Y ¡nooooo! Habla de tu tierra, habla de tus culturas, habla de tus indígenas... habla de los colores; pero de los colores no solamente como en la bandera, sino qué significa para ti el blanco, si es que lo has visto en un nevado; qué es para ti la sangre derramada en una carretera de un muerto, que yo me los encuentro, porque no te puedo decir de un soldado peleando, pero sí la sangre de una persona atropellada o balaceada... que sí los he visto. Y qué es el verde, pero el verde de una milpa... o de un campo cultivado... o de una temporada de lluvia. Eso sí, yo creo que eso sí es representativo... Decirle a los niños que nuestra tierra, nuestros edificios, nuestras culturas, nuestras zonas arqueológicas, nuestros

bosques, nuestras campanas, nuestra constitución, nuestros trajes típicos, también son símbolos. Símbolo es lo que nos representa, símbolos patrios es lo que nos representa como mexicanos..." (Profesor Ricardo, escuela "B")

Esta idea de desentrañar el significado de los colores de la bandera, para hacerlo accesible a los niños, también lo realiza enseñando la letra de los himnos, nacional y estatal:

"A mí me da gusto cantar los himnos, porque me gustan, les entiendo, sé lo que quieren decir, el nacional y el del estado. El himno del estado yo se los imprimo a mis niños, les subrayo las palabras difíciles, se las explico, trato de explicarles verso por verso que quiere decir: que lo entiendan, que lo asimilen. Y obviamente no lo logras con todos: hay niños que todavía dicen "prístima" (en lugar de prístina), hay niños que dicen "sus plantas", cuando es "su planta", hay niños que dicen... ¡no sé! ¡Muchos defectos al cantar los himnos!" (Profesor Ricardo, escuela "B")

Sin embargo, su labor se dificulta porque considera que la letra del himno nacional se ha vuelto obsoleta:

"El himno nos invita a la guerra, cuando por lo que pugnamos es por la paz; el himno nos dice que ataquemos al invasor, cuando ya nadie nos invade... bueno, aparentemente, por la fuerza, ya nadie nos invade. Que nos invadan de otra forma, es porque nosotros lo permitimos, dada la ignorancia o la escasez." (Profesor Ricardo, escuela "B")

Por ello cree que sería oportuno cambiarla para que responda a las condiciones actuales que el país vive:

"Al explicarles la letra, he estado pensando ¿a quién le digo que modifiquemos la letra del himno? Se lo digo a Vicente (Fox), y Vicente lo hace, porque es muy revolucionario. Porque la letra del himno, así como las leyes, fueron útiles o fueron aptas para determinado tiempo, determinado lugar y determinada gente. El

país ha crecido, ha evolucionado, ha aumentado, se ha degenerado. Las leyes tienen que ser actuales... y el himno también." (Profesor Ricardo, escuela "B")

Así pues, desde esta perspectiva los ritos y símbolos solamente pueden ser significativos cuando se asocian con el presente, con lo que vivimos, con lo que nos rodea.

3. La patria dentro de cada uno: el sentido individual y de distinción del rito y los símbolos

El profesor Arturo considera que el rito escolar se ha transformado en los últimos años, al grado que la forma en que él lo vivió en su época infantil y juvenil, tanto en la escuela como en la familia, ya solamente es un recuerdo, "es historia". En la actualidad, y dadas las circunstancias del mundo globalizado, los medios de comunicación, y la mayor flexibilidad del rito en la escuela, ha optado por presentar a sus alumnos al rito y sus símbolos desde una perspectiva individual: qué es lo que a cada uno le es significativo, lo que le gusta, lo que le mueve:

"Parto de que el niño se conozca a sí mismo, que lo que él dice es muy importante para todos (...) Como me gusta mucho la historia, utilizo mucho la poesía, la poesía nacional, la poesía que habla de los héroes... Me gusta desmitificar a los héroes, ponerlos como personas, y decirles que nosotros somos héroes, por estar aquí, y por estar luchando." (Profesor Arturo, escuela "B")

A él personalmente le gustan las ceremonias cívicas, y de ellas especialmente los himnos, tanto el nacional como el estatal, ya que considera que son los que le dan solemnidad. Sin embargo le parece que actualmente es difícil transmitirles ese gusto a los niños, y la forma en que se realiza el rito en la escuela tampoco ayuda. Entonces ha optado por presentar los símbolos como lo que "nos distingue", y permitir que cada uno les otorgue un significado propio, y encuentre sus propios signos de distinción:

"Yo lo que les digo a los niños, es lo que pienso: esto nos distingue de otros países, esto nos hace ser diferentes, y aunque otros tengan águila, pero nuestra águila es diferente. Es discurso, pero el que lo viva el chico es muy complicado. Que cómo lo vivamos, es diferente, y eso es lo ambiguo (...) Hay otros muchos

que vemos como símbolos, como son los indígenas... y como es el mexicano, la forma en que vive, se comporta. Ese es un símbolo, que no lo ven así otros; y eso es lo que resalto mucho con los niños, de muchas maneras... A mí me gustan mucho las garnachas, me gustan mucho las quesadillas de huitlacoche. A ellos no, a ellos les gusta más la McDonald's. Para mí eso es el símbolo de lo que somos, de nuestra alimentación. El alimento es nuestro símbolo." (Profesor Arturo, escuela "B")

b) CONFLICTO INTERRELIGIOSO EN LOS PROFESORES

Hemos hablado ya del conflicto que se presenta en las escuelas con los alumnos cuya religión es "Testigos de Jehová", ya que, según sus convicciones, no pueden participar activamente en los *hombres a la bandera* haciendo cualquier tipo de reverencia a este objeto, que desde una postura nacionalista, se convierte en sagrado, porque es el símbolo que nos representa como partes de la nación mexicana, pero que para ellos no es más que un objeto. Inclusive, hay niños y padres de familia que se refieren a la bandera como un "trapo", al que no pueden "adorar", y por ello exigen que se respeten sus convicciones religiosas y que se les exima de participar en el rito.

Con los niños, después de diversos conflictos, las autoridades educativas han instruido a los directivos y profesores para que respeten las diferentes creencias, y que no obliguen a los niños a "saludar a la bandera", o que no condicionen su estancia en la escuela o sus calificaciones a realizar este tipo de actos. Por ello, una postura que se ha generalizado es pedirles a estos niños que no asistan a las ceremonias, y que si lo hacen, se comporten con orden y respeto, aunque no hagan el saludo obligatorio. Pero ¿qué ocurre cuando es un profesor el que tiene este conflicto interreligioso? Encontramos a un profesor "testigo de Jehová" que nos explicó su postura frente al rito y el impacto que sus convicciones tienen en sus prácticas profesionales.

El profesor Manuel participó de niño formando parte de la escolta de la bandera, siendo estudiante de primaria y posteriormente de secundaria. Y le agradaba realizar esta

actividad. Ya como profesor, le pidieron que se hiciera cargo del entrenamiento de la escolta escolar, y aceptó la comisión. Para cumplirla, tuvo que documentarse de diferentes maneras: leyendo los instructivos que encontró sobre las normas que deben seguirse, consultando con colegas con mayor experiencia en esta actividad, o asistiendo con los soldados de una base militar cercana, para que le asesoraran para cumplir cabalmente con su encomienda. Así, llegó a formar buenas escoltas, cuando la escuela en la que labora tenía una sola escolta, y participaban con excelentes resultados en los "concursos de escoltas" que se organizaban en la zona escolar.

Aprendió a dirigir y entrenar una escolta, cumpliendo con las reglamentaciones establecidas. Acostumbraba también motivar a los niños, llevándolos a ceremonias especiales para que observaran la forma correcta de marchar o llevar con absoluto respeto y marcialidad la bandera. Durante las participaciones de la escolta que dirigía, procuraba buscar la forma de que se filmaran sus actuaciones para después revisar las grabaciones y detectar posibles fallas y la forma de superarlas. También acostumbraba observar cuidadosamente la actuación de otras escoltas en los "concursos", para introducir cambios que permitieran mejorar continuamente el desempeño de los niños. Inclusive, estaba dispuesto para dedicar su tiempo de descanso, ya sea los fines de semana o en horarios fuera de su jornada laboral, para entrenar la escolta y que hicieran un papel decoroso en las ceremonias escolares.

Hasta ahí, su actuación se asemeja a la de otros profesores, que también han entrenado escoltas con entusiasmo y dedicación, orgullosos de desempeñar tan honrosa comisión. Sin embargo, su caso presenta una peculiaridad: a partir de que contrajo matrimonio, encontró en los "Testigos de Jehová" el credo religioso que le ha permitido un desarrollo espiritual. Pero esto necesariamente le ha producido ciertos conflictos de conciencia, ya que por convicción personal, considera que no es correcto para él hacer el "saludo a la bandera".

Su postura ha sido evitar choques innecesarios con las normas educativas oficiales, con los directivos y con el propio personal de la escuela. Sigue gustando de organizar y

entrenar escoltas, porque sabe que no todos los profesores tienen el interés o los conocimientos para hacerse cargo de esta encomienda, pero cuida de no entrar en contacto directo con la bandera, y cuando tiene que hacer la "guardia", o por ausencia de la directora se encuentra en situación de ser él quien abandere a la escolta, ha pedido a alguno de sus compañeros que realicen esa actividad por él, y durante el homenaje a la bandera busca hacerse cargo del equipo de sonido o alguna otra actividad en la que no sea tan notorio que no participa directamente en los honores. Por otro lado, también está consciente de que tiene derecho a actuar de acuerdo con sus convicciones religiosas, pero prefiere no entrar en conflicto, sino solventar la situación negociando con sus compañeros y directivos, donde hasta el momento ha encontrado solidaridad y respeto.

Lo paradójico del caso es que él es uno de los profesores que consideran que el rito tiene que hacerse en un ambiente sacralizante, con absoluto respeto por parte de los maestros, y que estas actitudes tienen que inculcarse a los niños, y lamenta que actualmente se haya relajado la disciplina ritual. De hecho, está en contra de la "rotación de escoltas" que se hace en la escuela que labora, porque argumenta que hay profesores que no preparan bien a la escolta de su grupo, ya sea por ignorancia o negligencia, y eso resta formalidad al rito. En todo caso, comenta que está en la mejor disposición de entrenar escoltas cuando algún profesor le pide ayuda, pero muchos no lo hacen.

Este profesor ha resuelto el conflicto de conciencia que le provoca su credo religioso ante el rito, con discreción y apelando al compañerismo de sus colegas. Pero sabe que esto lo limita en su desarrollo profesional: ha tenido oportunidad de concursar para obtener un puesto como director de otra escuela, pero prefiere no intentarlo:

"He tenido la oportunidad de irme como director a otra escuela, pero lo he pensado, porque en ese caso ya son otras responsabilidades que tengo que tener... Mi primer problema va a ser este, al llegar con gente nueva... Por eso pienso que estoy mejor así..." (Profesor Manuel, escuela "B")

Así pues, en este profesor observamos dos convicciones fuertes en conflicto: sus creencias religiosas por un lado, enfrentadas con su concepción de que el rito tiene que hacerse con absoluto respeto, y en las mejores condiciones de orden y disciplina ritual.

8.3 LAS RELACIONES DE FUERZA EN EL ESPACIO ESCOLAR: LA NEGOCIACIÓN DE ESTILOS RITUALES

Como hemos visto, en la forma en que se realiza el rito en la escuela hay un componente fundamental que se deriva de la reglamentación instituida y particularmente de la importancia y orientación que le otorgan las diferentes instancias de autoridad institucional. Entre estas últimas, destaca el papel central de la dirección ritual, desde donde se planean y organizan las actividades precisas y se instauran los procedimientos e intensidad de las labores de vigilancia sobre el alumnado, que es esencial para el desarrollo del rito en la forma en que está instituido, puesto que hay en los niños una resistencia natural a asumir las posturas y actitudes de disciplina, orden y respeto que el rito exige, que representan en muchos casos una forma especial de sacrificio y control de sus impulsos espontáneos.

En este marco, los profesores mantienen una posición intermedia: no están en posición de autoridad para decidir por sí mismos los sentidos de la actuación de los diferentes actores que forman parte de la institución, pero sí son quienes realizan la labor directa de enseñanza sobre los significados del rito en los niños, inculcando en ellos las actitudes que exige y ejerciendo directamente sobre ellos las labores de vigilancia, enfrentando en ello diferentes formas de crítica, resistencia u oposición que puedan presentarse entre el alumnado.

Frente a estos dos componentes, el acatamiento de las instrucciones u orientaciones de la autoridad, y la implementación de estrategias eficientes para alcanzar los objetivos educativos propuestos en los niños, hay un tercer elemento que articula los dos polos y dota a la labor docente de orientaciones particulares: las propias concepciones y disposiciones del profesor frente al rito. Pero este tercer elemento puede tener pesos

diferenciados, asociados con la correlación de fuerzas que se establezca entre profesores, directivos y alumnos, e inclusive pueden tener cierta injerencia los padres de familia.

Encontramos entre los profesores tres posturas básicas frente a las formas de realizar el rito en sus escuelas en la actualidad: quienes consideran que la orientación de la dirección ritual es adecuada, aún cuando se hayan operado cambios en los viejos estilos; quienes aceptan los cambios pero no están totalmente convencidos de ellos, y procuran modificar sus propias concepciones para adaptarse a las circunstancias que les plantea su práctica docente actual; y quienes no concuerdan con los cambios introducidos y negocian con la dirección para reorientar las prácticas.

1. Aceptación del enfoque del director ritual

Hay un grupo de profesores que básicamente están de acuerdo con la forma en que se realiza la dirección ritual, y por tanto aceptan, sin conflicto de por medio, las indicaciones y orientaciones que desde la autoridad legítima se emiten sobre los sentidos y estrategias para realizarlo. Entre las posturas de estos profesores encontramos diferentes matices desde los cuales asumen su participación ritual:

- Los que están convencidos de que la forma de realizar el rito es la más adecuada, y la orientación que se le imprime desde la dirección ritual, es la correcta.
- Los que consideran que hay cambios en las formas de realizar el rito, pero estos cambios no entran en conflicto con sus propias concepciones y disposiciones, y por ello pueden aceptarlos sin mayor problema.
- Los que piensan que el rito es una actividad escolar más que tiene que cumplirse, y en atención a las reglamentaciones vigentes, tienen la obligación de realizarla como parte de sus compromisos profesionales, aún cuando desde sus concepciones y disposiciones su importancia no va más allá de acatar las normas que rigen las instituciones escolares. De esta manera, la forma en que la autoridad oriente el rito es la correcta, cualquiera que ésta sea.

2. Negociación con los estilos y concepciones propias

Hay otro grupo de profesores cuyas concepciones y disposiciones con relación al rito, chocan por diferentes motivos con la orientación que se le otorga en el plantel desde la dirección ritual. Sin embargo, aún cuando tienen desacuerdos, ceden ante la autoridad escolar y negocian con sus propias concepciones, para adecuarlas a las circunstancias que están viviendo. Esto es, aceptan el liderazgo que se ejerce desde el puesto directivo, e inclusive pueden encontrar elementos favorables en su enfoque, pero consideran que podría realizarse el rito de otra manera o bien continúan ligados en sus concepciones con otros estilos de prácticas rituales.

En esta posición se encuentran profesores que relatan con entusiasmo sus experiencias pasadas, participando en el rito desde otro enfoque, particularmente en condiciones de mayor disciplina, orden y un ambiente más respetuoso hacia la sacralización que, desde su perspectiva, exige el rito y sus símbolos. Sin embargo, con nostalgia reconocen que eso "ya es historia", o que simplemente los tiempos han cambiado, y ahora las cosas se hacen de otra manera, y con resignación aceptan las nuevas circunstancias.

Como consecuencia, estos profesores han tenido que buscar otras estrategias que les permitan transmitir a los niños sus ideas, sin crear conflictos entre los que ellos inculcan y lo que los niños viven, o en ciertos casos, inclusive llegan a expresar dentro del salón de clases, algunas críticas a la forma en que se realiza el rito actualmente.

Tal es el caso del profesor Arturo, quien siempre ha admirado la disciplina y orden ritual, pero sabe que eso ha quedado en el pasado y no se plantea la necesidad de proponer cambios a las formas actuales, ya que ahora hay otras posturas y se somete a ellas sin mayor problema, llegando inclusive a encontrar elementos rescatables a las posturas de la dirección ritual, fundamentadas en criterios pedagógicos o psicológicos. Lo que ha hecho es buscar alternativas para trabajar esos temas con sus alumnos, o bien no abordarlos con su grupo:

"... como se ha relajado tanto, me cuesta tanto trabajo que el niño te entienda la situación esta de la ceremonia, opto por no hacerlo (...) (las ceremonias como yo

las viví) ya están en la historia. Ahorita hay que vivirlo de otra manera." (Profesor Arturo, escuela "B")

En cambio el profesor Ricardo ha optado por otras estrategias: si no puede reinstaurar el orden y marcialidad en la escolta, ni la formalidad del rito, lo compensa con estrategias que implementa dentro de su salón de clases: enseñando cuidadosamente a sus alumnos la letra de los himnos nacional y estatal, y explicando su significado.

Sin embargo, aún cuando han aceptado la dirección ritual por el respeto que sienten por la propuesta actual, o simplemente porque el peso de la autoridad ejerce en ellos una violencia simbólica que no les permite oponerse o contradecir sus planteamientos, ya sea por convencimiento, por simpatía personal o por temor a transgredir la debida obediencia a los superiores jerárquicos, es probable que, ante una situación en la que la correlación de fuerzas les sea más favorable, ya sea porque ellos mismos ejerzan la autoridad o estén en posición de influir en ella, propongan otro enfoque para la realización del rito, más acorde con sus propias concepciones y disposiciones.

3. Negociación con la autoridad para cambiar el enfoque del rito

Un tercer grupo de profesores tiene desacuerdos con la forma en que se orienta el rito desde la dirección ritual, pero cuando sus concepciones y disposiciones son fuertes, no las pueden modificar fácilmente y sostienen su postura de oposición o bien entablan negociaciones con la dirección buscando que modifique sus decisiones hasta lograr un estilo ritual más acorde con sus propios planteamientos. Estas negociaciones pueden resultar infructuosas cuando:

- La posición de quien ejerce la autoridad es inflexible, y adopta una postura impositiva que no permite entrar a la negociación, o bien
- Desde la dirección ritual se trata de convencer a los opositores o quienes no concuerdan con sus ideas, sobre las bondades y ventajas de su planteamiento, a partir de diferentes argumentos de tipo pedagógico o práctico, o
- La mayoría del cuerpo docente apoya las decisiones de la dirección, quedando los opositores aislados y sin fuerza suficiente para negociar sus posturas.

Así encontramos profesores que no están de acuerdo con la forma en que se realiza el rito en su escuela en la actualidad, pero ante una relación de fuerza desfavorable para ellos, optan por cumplir con las reglamentaciones emitidas desde la dirección ritual, pudiendo o no expresar sus desacuerdos, según se presenten las circunstancias dentro de las interacciones de la comunidad de profesores. Para estos profesores, la posibilidad de realizar cambios en la forma de realizar el rito sería el cambio de rumbo que tome la dirección, que ellos mismos se encontraran en otra posición frente a ella, o bien que llegaran a ocupar un puesto directivo, para de esta manera impulsar prácticas acordes con sus propias concepciones y disposiciones.

Pero también encontramos un claro ejemplo de negociación exitosa para los profesores en la escuela "A", relacionada con los criterios para la selección de la escolta de la bandera. Ahí, la actual directora cambió las estrategias cuando asumió la dirección escolar (de una escolta única, bien entrenada y disciplinada, a rotación de escoltas de todos los grados escolares), aún cuando había profesores que no concordaban con su postura. Sin embargo, mantuvo su decisión con firmeza y los profesores acataron sus instrucciones. Pero años después, cuando ya había logrado consolidar su autoridad real y ganar el respeto de la comunidad escolar, aceptó la propuesta que le volvieron a plantear los profesores, y así regresaron a los viejos criterios para seleccionar la escolta.

Los argumentos que defendieron los profesores frente a la dirección aluden a la necesidad de propiciar un clima sacralizante, en el que se reduzcan las situaciones que puedan constituirse en distracciones para los niños, y lo que es peor, que se conviertan en faltas al debido respeto que desde el discurso autorizado, debe tenerse por el rito y los símbolos nacionales.

En este caso particular, hay dos razones importantes por las que se logra cambiar una decisión de la dirección con relación al rito, desde una propuesta del cuerpo de profesores:

- Porque cambiar o rectificar esa decisión no menoscaba la autoridad ni afecta una correlación de fuerzas que ha consolidado relaciones en las que el poder puede distribuirse sin afectar el liderazgo de la directora.
- Porque la propuesta de los profesores coincide con las concepciones y disposiciones personales de la directora relativas a la realización del rito, aún cuando subordine otras concepciones suyas acerca de la democratización de los espacios y actividades educativas, incluyendo la participación de los niños en la escolta escolar.

8.4 LAS PRÁCTICAS DE LOS PROFESORES EN EL RITO

Como hemos dicho, las concepciones y disposiciones de los profesores con relación al rito cívico son muy diversas, y eso se refleja también en el tipo de prácticas que realizan. Para iniciar el análisis, consideremos los elementos básicos desde los que se producen estas prácticas:

- El rito instituido, reconocido como práctica y discurso autorizado.
- Las concepciones y disposiciones desde las cuales es aprehendido por cada uno de los profesores el rito instituido. Esto es: aún cuando hay un rito establecido, que contempla ciertos elementos fijos e irrenunciables, consagrados en el núcleo ritual, este instituido no es percibido exactamente de la misma manera por todos los actores que participan en él, en este caso los profesores. La percepción del rito se hace desde las concepciones y disposiciones que se van sedimentando a través de la historia y experiencias personales de cada uno de ellos, por lo que pueden tener variaciones a través del tiempo.
- Las orientaciones e instrucciones emitidas desde la dirección ritual, que pueden presentarse de manera impositiva o negociada.

Estos tres elementos adquieren un peso diferenciado según las circunstancias particulares en el momento de realizar las prácticas rituales, dada la relación de fuerzas que se establezca y los diferentes capitales que el profesor ponga en juego dentro del espacio escolar, y específicamente del espacio ritual.

Desde estas precisiones, consideramos dos tipos de prácticas: las planeadas y las contingentes.

a) PRÁCTICAS PLANEADAS: LAS "GUARDIAS"

Para la organización de cada ceremonia, en las escuelas se acostumbra responsabilizar a un profesor o grupo de profesores para que preparen la parte complementaria del rito y funjan como maestros de ceremonias durante el mismo, o bien realicen alguna comisión que sea necesaria, como la decoración del escenario, el manejo del altavoz, etc. A esta responsabilidad se le conoce en diversas escuelas como "guardias", y comprende, además de la organización del rito, una serie de actividades cotidianas como cuidar la entrada de los niños al plantel y supervisar su puntualidad; llamar a los niños al recreo o a la salida al término de la jornada, ya sea con algún timbre (chicharra le llaman) o con música, según cada escuela lo haya instituido; cuidar y vigilar a los niños durante el recreo o bien organizar actividades recreativas para ellos; supervisar que el patio escolar se mantenga limpio de basura; y algunas otras en las que se involucra de una u otra forma a la comunidad escolar en su conjunto.

Las "guardias" semanales se asignan desde la planeación del curso escolar, y cada escuela tiene sus propios criterios para calendarizarlas: en la escuela "B", por ejemplo, se inicia el curso escolar asignando la responsabilidad a uno de los grupos de sextos grados: por ejemplo, primero el 6o "C", después el "B", el "A", se sigue con los 5o años y así sucesivamente, ya que la directora considera que los niños mayores están más familiarizados con las labores escolares y se pueden organizar con mayor soltura las actividades correspondientes. En la escuela "A" se calendarizan de manera diferente para cada ciclo: puede empezarse por los primeros años o por los sextos alternadamente, ya que en opinión de la directora, si bien los niños pequeños no conocen la escuela, sus profesores sí, y ellos son los encargados de organizar estas actividades.

Así pues, la organización del rito semanal corre a cargo del profesor encargado de la "guardia", pero en las ceremonias "especiales" o "relevantes", como le llaman en la escuela "B", ya sean de carácter cívico (Día de la independencia, Aniversario de la

Revolución Mexicana, Erección del Estado de México, Día de la bandera, etc.) o "social" (Día del niño, Día de las Madres, etc.), participan varios grupos o todo el personal docente y directivo, según la trascendencia e importancia que le otorguen a la fecha.

Con relación a la planeación del rito que hace cada profesor de "guardia", hay dos elementos que tiene que considerar:

- Coordinar la realización de actividades durante el *núcleo ritual*, siguiendo para ello las especificaciones instituidas en la escuela, y para hacer algún cambio en los criterios, pueden hacerlo previa consulta con la dirección. Por ejemplo, una profesora decidió formar una escolta de la bandera con madres de familia en lugar de niños de su grupo, y aún cuando esto no estaba contemplado en los criterios de selección de escoltas que se siguen en el plantel, fue autorizada por la dirección para hacerlo. Pero estos cambios pueden hacerse siempre y cuando se respete el núcleo ritual (honor a la bandera y canto de los himnos nacional y estatal).
- Planear y coordinar las actividades complementarias del rito, para lo cual tiene cierta libertad, pero desde la dirección se pide que sigan ciertas orientaciones:
 - En la escuela "A" la indicación es que se circunscriban a aspectos cívicos para la realización del rito semanal, como pueden ser las "efemérides de la semana", y que la duración de actividades complementarias sea lo más breve posible y atraiga la atención de los niños, para de esa manera evitar el cansancio y fastidio extremo que provoca indisciplina y quebranta el ambiente de respeto sacralizante que el rito exige. Inclusive, si algún profesor quiere limitarse a la realización de las actividades comprendidas dentro del *núcleo ritual*, puede hacerlo, con la aprobación de la dirección.
 - En la escuela "B", por el contrario, la orientación que se da a estas ceremonias trata de aprovechar el espacio para presentar temas alusivos a la formación de valores universales, de hábitos higiénicos o campañas escolares diversas, de tal manera que propicien de manera atractiva, una reflexión en los niños que favorezca su formación humana. Así pues, los criterios de planeación de la parte complementaria tienen que atender aspectos formativos más amplios e involucrar a los padres de familia en la presentación de temas que se pretende que sean de

interés general, aún cuando no se relacionen directamente con los símbolos patrios o la historia nacional. También se sugiere desde la dirección, "evitar la participación irreflexiva y repetitiva de efemérides"⁶.

Desde estas orientaciones generales, los profesores pueden elegir el tipo de actividad a incluir dentro de la parte complementaria del rito, así como los niños, padres o profesores que participarán en él. Para ello pueden echar mano de sus experiencias personales, respetar las formas acostumbradas para cada ocasión, o innovar estilos y prácticas siguiendo sus propias concepciones y disposiciones.

1. Costumbres y tradiciones en el rito

La forma más accesible de organizar la parte complementaria para muchos profesores, es continuar con estilos que se han seguido desde hace muchos años para este tipo de ceremonias. El más común es la lectura de las "Efemérides de la semana", que en cierta época formaba parte obligatoria de las ceremonias cívicas, aunque en algunas escuelas, como la "B", se ha tratado de sustituir por otras más atractivas para los niños.

En este tipo de actividad hay poco margen para que el profesor de guardia haga innovaciones, ya que hay materiales impresos donde se especifican las fechas a recordar. Sin embargo, según la creatividad de cada profesor, pueden hacerse algunas adiciones:

- Los niños leen un fragmento de algún texto, o bien lo memorizan y lo presentan.
- La presentación se limita al texto seleccionado o bien se incluyen otros textos complementarios.
- Puede apoyarse la exposición con dibujos hechos por los niños o algún otro tipo de material que ilustre plásticamente el discurso.
- Se puede complementar con biografías de héroes o personajes incluidos en las fechas a recordar.
- También podría aderezarse la presentación con música, poesía u otro tipo de presentación artística.

⁶ Documento del archivo escolar, sin título, donde se calendarizan las guardias correspondientes a cada grupo durante el ciclo escolar, firmado por la directora.

Para los profesores más conservadores y reacios a introducir innovaciones que alteren el espíritu del rito, la presentación de efemérides constituye una parte sustantiva que no debe excluirse, ya que es la forma de preservar una forma de conocimiento de la historia nacional que se hace presente semanalmente, aunque aceptan que puede resultar aburrido para los niños, por lo que deben presentarse en diversas formas para llamar su atención y propiciar que se graben en su memoria.

Como hemos dicho, en la escuela "A" esta es la parte complementaria que se presenta con mayor frecuencia. Pero en la escuela "B", esta actividad tiende a eliminarse y sustituirse por otras, por insistencia de la directora, que considera que los niños prestan poca atención a la presentación de efemérides, ya que no son significativas para ellos, aunque aún son muchos profesores los que siguen eligiéndola para la organización de la parte complementaria del rito cuando son responsables de la "guardia", ya sea por convicción personal o por el escaso interés que tienen en preparar otro tipo de actividad que requeriría más creatividad y esfuerzo de su parte.

Otra forma de organizar la parte complementaria es recuperar un rito tradicional, por ejemplo el que realizan las autoridades civiles para conmemorar el "Grito de independencia". Así, se observó en las dos escuelas que para ceremonias del 15 de septiembre se realizó este tipo de escenificación, donde algún profesor dirige el tradicional "grito", lo que atrae la atención de los niños y los involucra en una actividad que conocen y en general asocian con fiesta y fervor nacionalista.

2. Concepciones, disposiciones y creatividad de los profesores

En la preparación de la parte complementaria de las ceremonias, se observan también las concepciones educativas de los profesores, así como sus gustos y convicciones personales. A manera de ejemplos, mencionaremos algunas de las formas que se emplean en las escuelas investigadas.

Poesía épica: Para profesores que consideran que es importante ofrecer a los niños elementos que les permitan establecer ligas con los orígenes culturales e históricos de la nación, recuperando esa parte cívica que relata las epopeyas de los héroes o hechos del pasado con un toque de belleza literaria, las poesías se presentan como una buena opción para la parte complementaria del rito. Paralelamente, se fomenta en los niños la ejercitación memorística, la interpretación artística de este género, y por supuesto, el amor por la patria, sus orígenes y sus símbolos. Para incluir a una cantidad mayor de participantes, se presentan las "poesías corales", que ofrecen una gama de variantes que puede introducir el profesor responsable.

El culto a la bandera nacional: En el trabajo de campo se encontraron varios casos de profesores que consideran que la bandera nacional es un símbolo central en nuestra cultura nacionalista, pero que las nuevas tendencias educativas no le dan la debida importancia, sobre todo por el papel secundario que se da a la escolta escolar, que en muchas ocasiones no está bien preparada para cumplir su encomienda, por lo que el rito cívico ha ido "de más a menos", como dice uno de ellos. Para estas posturas, la parte complementaria del rito ofrece un espacio para suplir lo que algunos consideran como un descuido.

Digno de mencionarse es el caso de un profesor que gusta de participar en la ceremonia del Día de la Bandera con un número especialmente montado por él para la parte complementaria del rito: el *desfile de banderas*. Para este fin, hace varios años, el profesor coordinó con un grupo de madres de familia la elaboración de dieciséis banderas, elaboradas con tela y en tamaño natural, con las que reseña la historia de la bandera nacional actual, desde los primeros estandartes usados por los insurgentes, las diferentes banderas que se usaron en el siglo XIX, hasta los últimos cambios que ha tenido la bandera durante el siglo XX. Estas banderas, fueron costeadas y confeccionadas por padres de familia, quienes al término de la ceremonia para la cual se hicieron se las obsequiaron al profesor, ya que consideraron que en la escuela no les darían el cuidado y aprecio que merecen.

Así pues, cada vez que se presenta la oportunidad, el profesor saca sus banderas y presenta en la parte complementaria del rito, una reseña histórica de la evolución de la bandera nacional, en la que explica los cambios que ha tenido, pero lo que más llama la atención de los niños, es observar de cerca las diferentes banderas, cuidadosamente presentadas en el marco de un ambiente de profundo respeto.

De más está decir que este profesor es un entusiasta entrenador de escoltas, y ha pugnado porque se reinstaure una escolta única en la escuela, muy bien entrenada y uniformada, para que cumpla esta misión "dignamente".

Escenificaciones: Con esta técnica se puede organizar la presentación de una gran variedad de temas, lo mismo puede ser un pasaje de la historia nacional, algún cuento o fábula, el cuidado del agua, o algún valor humano como la solidaridad, el respeto, etc. Algunos profesores la utilizan para la preparación de la parte complementaria del rito, y en general tiene gran aceptación de niños y directivos, porque resulta atractiva y permite mantener la disciplina ritual entre el alumnado.

Bailes, cantos, tablas gimnásticas: Estas son estrategias muy utilizadas por los profesores que gustan de ellas, aunque se reservan especialmente para las ceremonias "especiales" o "relevantes", que tienen mayor duración.

Inclusión de los padres en las actividades rituales: Algunos profesores han optado por incluir a los padres de familia para la presentación de actividades complementarias, particularmente en la escuela "B", donde desde la dirección se ha sugerido que así lo hagan. Los padres participan en estos casos de diferentes maneras: con teatro guiñol, en escenificaciones, formando la escolta de la bandera, etc., y con ello se pretende que se involucren más directamente en los procesos escolares de sus hijos, y que se integren a la comunidad escolar, lo que permite también una comunicación más estrecha con los profesores.

b) PRÁCTICAS CONTINGENTES: VIGILANCIA EN EL RITO

La planeación es fundamental en el desarrollo tanto del *núcleo* ritual como de la parte complementaria de una ceremonia cívica. Sin embargo, hay situaciones que se presentan sin que hayan sido planeadas de esa manera, y que pueden provocar que se rompa el ambiente formal del rito. Para estos casos, los profesores tienen que recurrir a estrategias improvisadas en el momento, que están estrechamente vinculadas con sus propias concepciones y disposiciones educativas. La gama de situaciones imprevistas puede ser interminable, por lo que aquí solamente presentamos algunas de las observadas.

Un asistente no invitado: En la escuela "A" la vigilancia de la disciplina es constante, y llega a crearse un ambiente de gran solemnidad, aún frente a situaciones imprevistas como la siguiente: La profesora que funge como maestra de ceremonias anuncia por el micrófono: "Vamos a dar inicio a nuestra ceremonia. Les pedimos mucho respeto". Se escucha la grabación del toque de bandera, y la escolta inicia su recorrido por el centro del patio escolar. Se percibe un ligero murmullo entre los niños: un perro hace su aparición al centro del escenario, y marcha detrás de la escolta. En ese momento, los profesores redoblan la vigilancia a sus grupos, y ante ella, nadie se mueve de su lugar, los comentarios entre ellos cesan y si acaso, algunos niños intercambian miradas con una sonrisa en los labios. La escolta continúa su marcha, sin inmutarse. Solamente la profesora maestra de ceremonias, sigilosamente, se acerca al perro y lo azuza para que salga del escenario. El rito prosigue, y niños y profesores se mantienen imperturbables frente a la intromisión inesperada.

Fallas de sonido: El rito transcurrió como estaba planeado. Para cerrarlo, se escucha por el altavoz la música del Himno del Estado de México. Profesores y alumnos cantan. Una vez iniciado el canto, la música se apaga. Ante este imprevisto, algunos profesores tratan de arreglar el desperfecto, pero el profesor maestro de ceremonias continúa cantando, impasible. Al verlo, el resto de los profesores cantan elevando el volumen de su propia voz, sincronizando su acción con él. Los profesores que intentaban reparar el aparato de sonido, dejan de hacerlo y se unen al coro escolar, en el que alumnos y profesores, sin música de fondo, continúan cantando con mayor fuerza y entusiasmo.

Verificando la atención del alumnado: El rito se realiza como estaba planeado. En la parte complementaria, alumnos de cuarto grado presentaron, como parte de las "Efemérides de la semana", información sobre los sitios arqueológicos que hay en el Estado de México. Se cierra la ceremonia con el canto del Himno estatal, y cuando este concluye, los alumnos esperan la indicación del profesor de "guardia" para retirarse, debidamente ordenados y formados, a sus salones de clase. Pero el maestro de ceremonia empieza a formular preguntas a los niños de sexto año, sobre la información presentada. Los niños, desconcertados, intentan contestar, pero algunos se equivocan. El profesor los retiene hasta que, entre todos, aciertan a responder correctamente a sus preguntas. Una vez que esto sucede, les aclara: "Se los comentamos porque no estaban atentos en ceremonia por ahí". Es de mencionarse que esta práctica no es habitual, pero en este caso, el profesor consideró oportuno llamar la atención a los distraídos de esta manera, aún cuando no fue notoria la falta de atención de esos alumnos, ya que no se comportaron de forma ruidosa o desordenada durante el rito.

La imposibilidad de hacer el cierre ritual: Se trata de una ceremonia "relevante", pero en ella el ruido e indisciplina de los alumnos fueron notorios durante todo el rito. Al término, los niños participaron de la alegría de los bailes presentados. Probablemente porque la parte complementaria fue muy prolongada, y los niños estaban muy inquietos, rompieron la formación antes de que se les indicara y continuaron con sus juegos. El maestro de ceremonia los llamó a presenciar el último acto de la ceremonia. Pero ya no escuchaban, entretenidos como estaban en sus propios asuntos. Por el micrófono volvió a pedirles que, aunque no regresaran a la formación, se mantuvieran en silencio en el lugar donde estaban, porque se haría la entrega de unos diplomas a los participantes. Pero los niños no atendieron, y tampoco los profesores tomaron medidas más enérgicas para imponer el orden que se les solicitaba por el micrófono, hasta que los organizadores optaron por eliminar la última actividad programada.

Vigilancia de lejos y de cerca: El rito transcurre normalmente. En la parte complementaria, varios niños hablan por micrófono sobre las efemérides de la semana.

La atención del alumnado es muy limitada: solamente los que tienen a su profesor cerca o los que están formados en las primeras filas, permanecen en silencio y en posición de firmes. Un grupo de niños, cuya profesora está organizando la ceremonia y por tanto se encuentra lejos de ellos, platican, se ríen y se avientan unos a otros alegremente, aún en los momentos de mayor solemnidad, como el canto del himno nacional. La maestra desde lejos los observa, pero, patio de por medio, no puede ponerlos en orden. Una vez que termina la parte complementaria y se da inicio al canto del himno estatal, la profesora se acerca apresuradamente a su grupo, y en voz alta llama por su nombre a los niños más indisciplinados. Asustados, bajan la cabeza y permanecen inmóviles mientras termina el rito.

Maestros platicadores: Pero no solamente los niños caen en indisciplinas. También pudimos observar a profesores que platicaban entre ellos, con madres de familia, o inclusive con sus propios alumnos, mientras transcurría el rito. En estos casos, aún cuando son poco frecuentes ¿cómo pedir orden a los niños? Por ello, la vigilancia a los vigilantes, en ciertas circunstancias, puede ser tan importante como la vigilancia a los alumnos.

Con estos ejemplos se trata de enfatizar sobre los diferentes tipos de prácticas de vigilancia que se despliegan en el rito. Podríamos decir, que cada profesor tiene un estilo particular, derivado de sus propias concepciones y experiencias, y la forma en que atienden a la diversidad de situaciones imprevistas que se presentan puede ser también muy variable, ya que en ella influyen, por un parte, sus posturas personales, pero también la correlación de fuerzas que se entabla en la escuela y que le permite aplicar o no medidas que van más allá de las convencionales en ese medio particular. Así tenemos que:

- Un profesor puede prácticamente "hacer examen" a los alumnos que considera que no pusieron suficiente atención, cuando sabe que está respaldado institucionalmente para imponer este tipo de medida correctiva. Esto es, la correlación de fuerzas en el espacio escolar le permite instrumentar medidas emergentes ante situaciones imprevistas, porque tanto la autoridad como el cuerpo de profesores marchan en la

misma sintonía: el rito tiene que realizarse en un ambiente sacralizado, y no se pueden permitir faltas de respeto, disciplina o atención a los alumnos. Ahí la autoridad del profesor frente a los alumnos es indiscutible, y aunque se les respete como personas, los niños aprenden que tienen la obligación de atender las indicaciones de los profesores. Esta situación queda clara para profesores, directivos y alumnos, y actúan en consecuencia, y este acuerdo entre dirección y profesores se convierte en una sobrevigilancia, en la que todos participan con un objetivo común de tal manera que, si algún profesor faltara al cumplimiento de las normas de vigilancia implícitas, la fuerza simbólica del resto se impondría reprobando su proceder.

- En el ejemplo contrario, un profesor, aún con la relevancia que le da ser el maestro de ceremonia, no puede imponer su autoridad frente al alumnado, que no tiene problema en desobedecer sus indicaciones. Opta por pedirle de manera cortés que atiendan y por lo menos permanezcan en silencio. Pero los alumnos no hacen caso, porque ellos pueden prever que no habrá sanción hacia su conducta indisciplinada, y pueden así hacer lo que les parece más conveniente en ese momento. Y efectivamente, los profesores respetaron la decisión de los alumnos y no intentaron siquiera tomar medidas más enérgicas para disciplinarlos. Aquí, tanto alumnos como profesores intuitivamente perciben la situación, y "saben" hasta donde puede llegar su margen de acción sin que tenga consecuencias negativas para ellos. ¿Será ésta una forma más abierta de entender la relación maestro - alumno, en la que la autoridad del maestro, por no caer en autoritarismo, puede ser prescindible?
- En otro de los ejemplos, los niños, conocedores de las formas de vigilancia y sanciones que puede imponer su profesora a quienes transgredan la disciplina ritual, solamente se atreven a comportarse desordenadamente cuando su profesora se encuentra lejos, pero en cuanto se acerca, su conducta se transforma automáticamente, y esperan el correctivo al que saben que se han hecho acreedores. Aquí observamos claramente que los niños conocen las reglas rituales, pero algunos solamente las cumplen cuando hay vigilancia cercana, ya que no las han interiorizado al grado de conservarlas aún cuando no sean obligados a hacerlo, dicho en otros términos, no han formado un *habitus*. Nuevamente, la importancia de la vigilancia es fundamental para realizar el rito en la forma en que está instituido.

En cuanto a los profesores, sus concepciones y disposiciones con relación al rito atraviesan una gama de posibilidades: desde los más rígidos, que exigen una disciplina muy estricta a los niños, y ellos mismos se convierten en un ejemplo de la forma de conducirse durante el rito, hasta aquellos que no le dan importancia, y llegan inclusive a comportarse en forma similar a los niños más desordenados. Ante esto, la dirección ritual tiene la autoridad para ejercer vigilancia sobre los vigilantes, y en ausencia de ella, los propios compañeros pueden presionar para dar un carácter más formal a este tipo de actividades. Pero si no opera alguna de éstas ¿qué se enseña a los niños? ¿Qué mensajes se transmiten durante celebración del rito? Estos aspectos los abordaremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 9:
LOS ACTORES Y EL SENTIDO DE SU ACCIÓN:
LOS NIÑOS

Llegamos por fin a los actores centrales de toda la actividad escolar: los niños. Para ellos existe la escuela, las acciones educativas están dirigidas a ellos, la eficacia educativa se mide según se hayan logrado una diversidad de cambios en los alumnos, sin embargo, a veces la complejidad del aparato burocrático y las posturas pedagógicas del personal docente parecería que olvidan a estos actores centrales, vistos como receptáculos inermes de sus acciones.

9.1 TENDENCIA NATURAL EN EL NIÑO Y CONCEPCIONES EDUCATIVAS

El trabajo educativo, considerado en el sentido más amplio del término, tiene como objetivo principal introducir al ser humano en la cultura de la sociedad que le ha tocado nacer. Esto significa, someterlo a un proceso gracias al cual el universo cultural propio de ese grupo social sea naturalizado por el individuo, convirtiéndolo así en el complejo entramado de significados que le dan sentido a cada una de las acciones y percepciones que tiene en la vida: a esto se le conoce como proceso de socialización. La forma en que se ha teorizado sobre el punto ha sido muy diversa: algunos han enfatizado los aspectos benéficos e incluso felices del proceso educativo, otros resaltan la represión e imposición que implica esta tarea, con el correspondiente daño a las potencialidades y libertades humanas. En forma muy breve, se presentan a continuación algunas ideas relacionadas con este punto, desarrolladas desde tres miradas y objetivos diferentes: la psicoanalítica, la pedagógica y la sociológica.

Desde la perspectiva psicoanalítica, se ha destacado la forma en que el proceso civilizatorio, individual y colectivo, se basa en la represión de los impulsos naturales básicos en aras de formas de comportamiento que no son innatas en el hombre, pero que con el tiempo llegan a convertirse en estructuras internas tan poderosas, que ya no son necesarias la vigilancia y represión externa para que el individuo se comporte de acuerdo

con las reglas socialmente aceptadas por el grupo social del que forma parte, en el que ha sido educado. Freud concibió este proceso como la transformación del principio del placer en principio de realidad, gracias al cual "el hombre aprende a sustituir el placer momentáneo, incierto y destructivo, por el placer retardado, restringido pero seguro" (Marcuse, 1989: 27). Esto es, a través de ese proceso educativo, el hombre se convierte, de un ser impulsivo que guía su acción a partir de sus instintos, en un hombre racional, al adquirir las facultades de atención, memoria y juicio, que le permiten llegar a ser un sujeto consciente y pensante desde la racionalidad que culturalmente le es impuesta.

La pedagogía ha dirigido este problema hacia la búsqueda de orientaciones que permitan estructurar mejores formas de educar a los niños tanto dentro como fuera del proceso de escolarización. Las perspectivas desarrolladas han sido muy diversas, y en muchos casos contradictorias. Por ejemplo, las diversas concepciones educativas que ahora conocemos como "tradicionales" o "autoritarias", han puesto su atención en la imposición del orden y disciplina a los niños, a través de medidas correctivas rígidas que bloquean cualquier intento por desarrollar su propia creatividad e iniciativa personal de participación dentro del proceso educativo. En sus extremos, se considera que al niño le corresponde callar y obedecer, estudiando y memorizando sus lecciones sin necesidad de que en ese proceso intervenga la reflexión o crítica a los conocimientos que se le imponen. Paulo Freire utilizó el concepto de "concepción bancaria de la educación" según la cual, lo que busca este tipo de educación es llenar de informaciones y normas disciplinarias al educando, como si se tratara de un recipiente o un espacio vacío que puede ser relleno con todo aquello que el educador decida, sin tomar en consideración los intereses y necesidades de su contraparte en el proceso educativo.

Estas concepciones han orientado prácticas educativas desde hace mucho tiempo, y de ahí que se les conozca como tradicionales, y aún permean diversas acciones de algunos de los profesores en la actualidad, pero también han sido duramente criticadas. Ya desde el siglo XVIII, Rousseau plasma en su obra "Emilio" una concepción educativa muy diferente, conocida como "naturalismo", desde la cual la educación del niño debe partir de reconocer sus necesidades e inclinaciones naturales, para no exigirle ni forzarle a

realizar cuestiones para las que no está todavía maduro. Por ello, hay que orientarlo, no reprimirlo, y buscar que sea a través de sus propios razonamientos que se percate de la necesidad de adecuarse a las normas, respetando su personalidad y el estadio de desarrollo en el que se encuentra. En suma, al niño hay que dejarlo libre, para que se desarrolle de acuerdo con su propia naturaleza, y el educador tiene que estar muy atento para reconocer sus impulsos naturales y encauzarlos para que pueda ir aprendiendo las normas sociales.

Pasando por un sinfín de autores y perspectivas pedagógicas, las ideas de una y otra concepción educativa, siguen expresándose en las prácticas que se realizan en las escuelas: algunas veces predomina una, otras veces predomina la otra. Esta discusión, aunque ciertamente resulta interesante, no es el objetivo de esta investigación, y difícilmente podría dar una respuesta a un problema que considero tan intrincado, por lo que me limito a consignarlo, pero no solamente como una referencia curiosa, sino porque en los enfoques educativos que se desarrollan en las escuelas investigadas están constantemente jugándose las dos posiciones, sin que llegue, con mucha frecuencia, a definirse cuál de ellas debe predominar: aplicar rígidamente los preceptos educativos, aún cuando estos impliquen una necesaria represión hacia los niños para lograr disciplinarlos, o respetar los impulsos naturales del niño y darles cierta libertad y tolerancia mientras se les convence para que cumplan con las normas escolares.

Las expresiones del conflicto entre estas dos posturas extremas no son en absoluto nuevas, ni exclusivas de la zona y las escuelas donde se realizó la investigación. En la primera mitad del siglo XX, el marxista Antonio Gramsci mostraba la dificultad que implica ubicarse en alguno de los extremos, y en cartas dirigidas a su familia desde la cárcel italiana en la que estuvo recluso, señala la necesidad de "educar a los educadores", que con la idea de no limitar el "espontaneísmo" en los niños, llegan a situaciones absurdas que lejos de propiciar una buena formación, los dejan en el desamparo y la falta de una orientación que fomente en ellos los hábitos que a su juicio, son fundamentales: "la fuerza de voluntad, el amor a la disciplina y al trabajo, la constancia en los propósitos, y en este juicio tengo en cuenta, más que al niño, a los que

le orientan y que tienen el deber de hacerles adquirir tales hábitos, sin mortificar su espontaneidad." (Gramsci, 1981: 176). Así pues, esta discusión entre "espontaneísmo" y "conformismo" como orientadores en la educación de los niños, sigue completamente vigente, y la encontramos en las posiciones y prácticas de diferentes profesores¹.

Desde una perspectiva sociológica, ya Durkheim había señalado la importancia de la educación en la sociedad, al imponer ciertas reglas al individuo, que son precisamente las que lo convierten en hombre y hacen posible la vida en sociedad. Durkheim debate con las posturas que enfatizan los aspectos impositivos de la educación como perjudiciales para el individuo, cuando escribe:

"Mientras que mostrábamos la sociedad formando, según sus necesidades, a los individuos, podía parecer que éstos sufrían con ello una insoportable tiranía. Pero en realidad, ellos mismos tienen interés en esta sumisión; porque el nuevo ser que la acción colectiva edifica, mediante la educación, en cada uno de nosotros, representa lo que hay de mejor en nosotros, de propiamente humano." (Durkheim, 1979:77)

Y es que con esta perspectiva, el hombre solamente se convierte en tal en la medida en que es socializado, esto es, cuando internaliza los significados y las reglas que rigen esa sociedad, y una de las funciones sociales más importantes de la escolarización es precisamente la socialización² de sus alumnos. Esta postura, según la cual los niños necesitan, e inclusive llegan a desear orientar sus acciones acatando ciertas reglas, me

¹ A propósito de la educación de su propio hijo, Delio, Antonio Gramsci escribe una carta desde la cárcel en la que, en forma irónica, señala sobre lo que podría llegar a suceder cuando el educador de un niño se orienta tajantemente por concepciones "espontaneístas" que pretenden respetar absolutamente la libertad del niño a tomar decisiones en diferentes aspectos de su vida: "... he recibido las dos fotografías y el manuscrito de Delio. No he comprendido propiamente nada y me parece inexplicable que empiece a escribir de derecha a izquierda y de izquierda a derecha; estoy contento de que escriba con las manos, ya es algo. Si se le hubiera ocurrido escribir con los pies habría sido mucho peor, ciertamente. (...) Una cosa tan sólo me llama la atención: que haya habido tan poca lógica en el sistema. ¿Por qué haberlo forzado de pequeño a que se acostumbre a vestir como los demás? ¿Por qué no haber dejado a su libre personalidad también el modo de vestirse y haberlo forzado a un conformismo mecánico? Habría sido mejor dejar a su alrededor los objetos de uso y esperar luego a que él eligiera espontáneamente: los calzoncillos en la cabeza, los zapatos en las manos, los guantes en los pies, etcétera; o mejor todavía, ponerle cerca vestidos de arrapiezo o de niña y darle libertad de elección. ¿No te parece?" (Gramsci, 1981: 175-176)

² Berger y Lukmann definen la socialización como "la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él." (Berger, 1968:188)

interesa tenerla presente al analizar los discursos que elaboran sobre el rito, y el sentido de las prácticas que desarrollan en él.

También desde la sociología, el concepto de "violencia simbólica" nos permite entender los mecanismos educativos y la forma en que se juegan en ellos los procesos de imposición y reproducción social. Desde la perspectiva de Bourdieu, toda acción educativa supone una relación asimétrica en la que necesariamente una voluntad se superpone a otra: el que educa, investido de cierta autoridad pedagógica, impone al otro, el educando, una perspectiva del mundo, un conocimiento, unas normas, etc. Esta imposición puede ser abierta y explícita, como cuando se obliga a otro por medio de la violencia física o la amenaza de un castigo, pero también puede presentarse en una forma tan sutil y sofisticada, que no es percibida como una imposición, y este desconocimiento incrementa la fuerza que ejerce, ya que la imposición es percibida como una elección tomada libre y espontáneamente de entre otras posibilidades.

En el trabajo que se desarrolla en las escuelas, esta forma de educar es preferida por los profesores que rechazan el autoritarismo y la represión de los métodos educativos tradicionales, con la ilusión de que se respeta la libertad y autonomía del niño cuando se utiliza el convencimiento en lugar de la coacción para que el niño haga aquello que su educador considera que debe hacer. La violencia simbólica que encierran muchas de las orientaciones pedagógicas actuales no es reconocida como tal tanto por los profesores como por los alumnos, pero eso no impide que sea altamente efectiva, y en mayor medida cuanto menos se sospeche su existencia³.

El develamiento de estos mecanismos de dominación, control y reproducción social han tenido un fuerte impacto en teorías pedagógicas, sociológicas y políticas, donde se debate desde diferentes perspectivas sobre la forma de lograr una educación que respete y fomente la libertad del individuo, de tal forma que le permita desarrollar un pensamiento crítico, independiente, reflexivo y creativo, contrarrestando el constreñimiento que

³ Muchos autores han debatido sobre este tema para descubrir estas formas de dominación no explícitas ni visibles, pero altamente efectivas. Recuérdese por ejemplo la elaboración de Gramsci sobre el concepto de ideología, o el posterior análisis de Althusser sobre los *aparatos ideológicos del estado*.

inevitablemente provoca el proceso educativo. Como resultado de esta preocupación, se han diseñado diferentes estrategias y modelos educativos, algunos de ellos difundidos y propuestos oficialmente desde las autoridades educativas. Sin embargo, el debate sigue abierto, mientras se desarrolla una preocupación sobre los espacios que va dejando libres la escolarización, como una deficiente formación en valores humanos, lo que en opinión de algunos, ha favorecido, o por lo menos no ha evitado, cierta descomposición social entre la juventud.

Con esta discusión como preámbulo y telón de fondo, pasamos al análisis de las prácticas que realizan los niños durante el rito, ya que en ellas se muestra con gran claridad el papel de la escuela en la transmisión de un discurso que, cuando llega a ser efectivo, se transforma en *habitus* que pueden acompañar al individuo durante toda su vida. Aquí se hace particularmente evidente la forma en que los impulsos naturales de los niños son refrenados, y la actividad disciplinaria de los profesores logra o no formar "cuerpos dóciles"⁴, y cómo esta forma de represión toma forma en una violencia simbólica que obliga al autocontrol disciplinario, hasta llegar a transformarse en disposiciones permanentes que estructuran prácticas.

Ahí es dónde la discusión pedagógica entre los profesores, entra en escena:

- ¿Los profesores tienen que imponer la disciplina ritual abiertamente desde el inicio de la escolarización, de tal manera que el niño aprenda que estas instrucciones no son negociables? O bien
- ¿Hay que conceder un margen de tolerancia para que el niño se vaya adaptando a la disciplina, de tal manera que se haga menos "doloroso" su acatamiento, propiciando el convencimiento antes que la imposición, o por lo menos, dando esa apariencia al suavizar la represión?

⁴ Desde la perspectiva de Foucault, las disciplinas son "métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad - utilidad", esto es, a través de la imposición disciplinaria se llegan a formar "cuerpos dóciles" (Foucault, 1993:141). Desde una perspectiva crítica a la obra de Foucault, Hoskin añade que el término "docilidad" tiene una connotación eminentemente educativa, ya que "proviene del latín *docilis*, que significa enseñable". Así pues, "la disciplina ejercida sobre la persona, con el fin de producir *cuerpos dóciles* (...) se deriva de las prácticas (...) que reúnen el ejercicio del poder y la construcción del saber en la organización del espacio y del tiempo siguiendo líneas ordenadas, de manera que faciliten formas constantes de vigilancia y la puesta en acción de la evaluación y el juicio." (Hoskin, 1993:35)

- ¿La imposición tiene que ser rápida y efectiva, o retrasada y negociada?
- ¿Que tan simbólica o explícita tendría que ser la violencia que el proceso educativo irremediablemente ejerce sobre los niños?

Y es que en otras épocas, bajo otras orientaciones pedagógicas que proporcionaban un marco de certidumbre al profesor en ese sentido, esta discusión era prácticamente irrelevante: si el niño no obedecía "por las buenas", esto es, si no se convencía del beneficio de obedecer y comportarse "correctamente", ya sea para evitar el castigo o porque reconociera la autoridad moral del profesor, siempre quedaba a mano el recurso de la violencia física: un coscorrón, un jalón de cabellos, algún pellizco... y ¡listo!. Pero actualmente, bajo las nuevas perspectivas educativas, y con la reglamentación de los derechos humanos, se ha creado conciencia sobre la obligación de los profesores de respetar la integridad física de sus alumnos, y aquellos que acostumbraban estas prácticas, las han tenido que abandonar, sea por convencimiento personal, porque saben las sanciones que pueden imponérseles, o porque ellos mismos ya han sido denunciados y sancionados por ejercer violencia física sobre sus alumnos. Por ello, las medidas disciplinarias se han refinado, y en algunos casos, los profesores han optado por no imponerlas, porque creen que la escuela debe ser menos impositiva, o porque simplemente se sienten maniatados, al estar proscritas las viejas fórmulas, y sentir que no cuentan con el respaldo, el interés o la creatividad para estructurar otro tipo de prácticas.

En las prácticas rituales que se realizan en las escuelas investigadas durante las ceremonias cívicas, se observó claramente que una gran parte de los niños, por sí mismos, difícilmente adoptan el orden y disciplina que el rito exige, por lo que la vigilancia que ejercen sobre ellos sus profesores es fundamental para poder desarrollar las actividades programadas. La forma en que de manera espontánea se conducen los niños, según las observaciones realizadas, podemos agruparla en tres tipos básicos:

- Atención al rito y participación activa en las actividades que los involucran, así sea simplemente observar lo que ocurre en el escenario ritual, aplaudir, cantar, hacer el gesto de *saludo*, etc.

- Desorden, expresado de diferentes maneras: juegos, pláticas, empujones, mofas, ingerir alimentos, etc.
- Distracción, estrategia mediante la cual los niños fijan su atención en algún punto diferente de la actividad que se está desarrollando en el escenario ritual y que en el momento les resulta más atractivo: algún objeto, cierto detalle del edificio o mobiliario escolar, su propia ropa, sus compañeros, los profesores o padres de familia, etc., pero sin caer en desorden ni atender al rito.

Que los niños actúen de una forma u otra está directamente relacionado con sus propias disposiciones personales, en cualquier sentido que éstas tengan, por un lado; y por otro, con una influencia que llega a ser determinante, de la vigilancia que ejerzan sobre ellos los profesores.

9.2 LA IMPOSICIÓN DE LA DISCIPLINA RITUAL

Las prácticas de vigilancia que realizan los profesores en ambas escuelas son muy variadas, como se explicó anteriormente. Las medidas disciplinarias adoptadas están íntimamente relacionadas con las concepciones y disposiciones de los propios profesores, pero también con las circunstancias en que las aplican, esto es, los niños y la forma en que se conducen en el proceso educativo constituyen el referente fundamental desde el cual el profesor decide, de entre su repertorio de posibilidades acumulado a través de su propia trayectoria académica (como alumno y como profesor) cuáles son las medidas de vigilancia y correctivas más adecuadas para la ocasión y los destinatarios de éstas.

Lo que queda claro de la observación de las prácticas rituales, es que la mayoría de los niños, de manera espontánea e independiente, no estarían dispuestos a someterse a la disciplina que el ritual exige, por lo que la intervención de los profesores se expresa abiertamente como una forma de imposición, que es menos violenta cuanto más se ha interiorizado como una práctica legítima e incluso necesaria. Pero estas concepciones y disposiciones en los niños siempre son el resultado de un proceso educativo, que puede

ser más o menos agresivo según el grado de oposición o aceptación que cada niño manifieste.

Si vemos la disciplina como capacidad de controlar el cuerpo, la mente y las emociones, esto es, como la actitud necesaria para propiciar aprendizajes, la imposición de la disciplina ritual predispone a los niños para el reconocimiento de los símbolos rituales como condensadores de significados relacionados con un sentido de pertenencia a las comunidades que representan. Esto nos permite entender la importancia que se le otorga para la conformación de identidades socio territoriales a través del rito.

Las técnicas disciplinarias que se despliegan en la realización del rito están dirigidas a lograr:

- El control del cuerpo, lo que para algunos niños representa un gran reto por su predisposición natural a estar en movimiento constante, y en el rito se exige que permanezcan prácticamente inmóviles, de pie, soportando el frío, calor, viento, rayos del sol, según sea el caso, durante el tiempo que dure el rito.
- El control de la mente, que tiene que fijar su atención en lo que ocurre en el escenario ritual, sin importar qué tan interesante o novedoso resulte a los niños.
- El control de las emociones, ya que los niños tienen que asumir una actitud de respetuosa reverencia, en la cual hay emociones que están permitidas, como el fervor o un sereno entusiasmo, pero hay otras que no están permitidas, como el desdén, la burla o incluso la indiferencia. Esto es, se trata de que los niños asocien los significados de los símbolos con ciertas emociones, y durante el rito se procura crear un ambiente propicio para ciertas emociones.
- El control del espacio ritual, a través de una forma de ubicarse en torno a un escenario, manteniendo una formación en la que cada grupo, y cada niño dentro de él, tiene asignado un lugar específico que se mantiene más o menos invariable a lo largo del curso escolar: cada niño aprende cual es el sitio que tiene que ocupar para la realización del rito y su obligación de permanecer fijo en él.
- El control del tiempo ritual, ya que hay una calendarización preestablecida: los lunes siempre se realiza el rito semanal (o el primer día laboral, en la escuela "B"), y las

ceremonias "especiales" o "relevantes" están relacionadas con las fechas cívicas más importantes, definidas de antemano. Por otra parte, en la realización de cada rito hay también un manejo del tiempo particular, y un ritmo en las actividades que se estructuran secuencialmente según un orden preestablecido.

Para analizar el comportamiento de los niños y la incidencia que tienen en ellos las prácticas de vigilancia y disciplinarias que despliegan sus profesores, revisaremos algunas situaciones que pueden ser ejemplificadoras. Como estas prácticas presentan algunas diferencias entre las dos escuelas donde se realizó la investigación, se harán las acotaciones pertinentes cuando éstas resulten significativas porque impacten directamente en el tipo de prácticas que realizan los niños:

Experiencia ritual en el control y automatización de la postura corporal: los niños más pequeños, de primer grado, observan inmóviles el rito. Sus profesoras, muy cerca de ellos, les indican en que momento deben poner posición de *saludar* pues algunos no han aprendido a distinguir la orden de la corneta en la grabación de la banda de guerra durante el *Toque de bandera*. Algunos, con cierto temor, se aventuran antes a hacer el *saludo* sin esperar la indicación de su profesora: unos aciertan, otros no. En todos los casos, las profesoras se mantienen atentas a lo que hacen los niños, y corrigen su postura corporal cuando no es la correcta. Aunque es evidente que no todos están plenamente familiarizados con el rito, son los que se comportan con mayor orden, con cierta tensión y seriedad en algunos casos. Solamente los más inquietos se aventuran a sonreír o comentar en voz baja con sus compañeros, inclusive a moverse con mayor soltura.

Conforme asciende el grado escolar de los niños, se observa mayor soltura en sus movimientos y menos rigidez en su actitud. Todavía algunos niños de los grados intermedios se equivocan al asumir en cada momento la postura indicada, y son corregidos por sus profesores, hasta llegar a los niños mayores, los de sexto grado, que se observan más relajados en su postura y realizan de manera casi automática los movimientos requeridos.

Este aspecto de la automatización de los movimientos, las actitudes y las acciones, se observa también a través del cambio de actividad dentro del rito: hay niños que pueden estar distraídos, inclusive desordenados, pero al escuchar las notas del himno nacional o estatal, empiezan a cantar aún cuando su atención aparentemente no esté puesta en el rito.

Control del cansancio y aburrimiento: la parte complementaria del rito puede ser la más aburrida y cansada para los niños, particularmente cuando se presenta alguna actividad que no llama su atención ni le es significativa en alguna forma. Por ello la vigilancia sobre los niños más pequeños es más estrecha, porque son los que tienden a distraerse con más facilidad. En cambio, entre los niños mayores que ya saben en cuántos ritos han participado a lo largo de su proceso de escolarización!, esta experiencia basada en la incontable repetición, ha permitido que desarrollen estrategias personales para soportar el cansancio y aburrimiento, como es fijar la atención en otro punto, mientras mantienen la postura, silencio y orden exigidos.

El caso más álgido se presenta durante la lectura de las *Efemérides*, que se vuelve particularmente tediosa para muchos niños cuando no se entiende lo que sus compañeros leen, en muchos casos porque su habilidad para la lectura es muy deficiente, llegando a ser casi inaudible o incomprensible, lo que hace más complicado que los oyentes pongan atención, aún cuando se esfuercen por hacerlo o sus profesores mantengan una vigilancia muy estrecha que les impida romper el orden y la disciplina corporal.

Aquí encontramos diferentes estrategias desarrolladas en las dos escuelas: en la escuela "A" se ha optado por hacer lo más breve que sea posible la parte complementaria, y más estrecha la vigilancia de los profesores sobre los niños para atajar los brotes de desorden o distracción. Cuando ha sido especialmente difícil mantener la disciplina, se llama al orden argumentando que sus compañeros han preparado su presentación, por lo que merecen respeto y atención. Con ello se observó que, frente a una postura clara y enérgica de la dirección, secundada por el conjunto de los profesores, los niños responden acatando las instrucciones, a sabiendas de que éstas no pueden ser negociadas en ese momento. Así pues, la claridad y firmeza en la imposición disciplinaria se observan como

elementos fundamentales para orientar las prácticas rituales que realizan los niños en esta escuela.

En la escuela "B" la vigilancia que ejercen los profesores sobre los niños es variada, y encontramos algunos que realizan esta actividad con mucho rigor, y sus alumnos, conocedores de la postura de su profesor, procuran conservar el orden sin necesidad de recibir una reprimenda: la sola presencia del vigilante, por su proximidad física o porque les dirija una enérgica mirada, es suficiente para producir el silencio y disciplina requerida, aún cuando los niños estén cansados o aburridos. Pero en otros grupos se observa una situación diferente. Ahí la otra postura extendida entre el profesorado, en el sentido de evitar la imposición autoritaria de la disciplina ritual, parece ser entendida por los niños, por lo que se observó que algunos de ellos aprovechan la falta de vigilancia de sus profesores para realizar acciones visibles que los liberen del cansancio o el aburrimiento que les provoca el rito, tales como jugar, platicar, comer o empujarse entre ellos. Cuando estas actitudes no son corregidas o reprimidas por los profesores, se extienden a otros niños, creando focos de desorden que llegan a ser ostensibles por el ruido que producen, lo que impide escuchar las actividades que se presentan en el escenario ritual.

La estrategia seguida desde la dirección ritual, ha sido promover la eliminación de la lectura de *Efemérides*, sustituyéndola en la parte complementaria por otro tipo de actividades que puedan resultar más atractivas y evitar así una vigilancia represiva sobre los niños que se resisten a mantener el orden y disciplina ritual. Con ello se ha logrado reducir el desorden sin necesidad de recurrir a medidas disciplinarias que repriman directamente a los niños, sino buscando su atención al encontrarle algún significado aceptable para ellos a las actividades que se presentan. Sin embargo, no todos los profesores están de acuerdo con ese cambio, y siguen sosteniendo que es necesario que el niño aprenda a reprimir sus impulsos e imponerse una autodisciplina durante el rito como parte de su formación humana, por lo que realizan prácticas de vigilancia más rigurosas para imponer la disciplina, y los niños responden acatándola. Otra estrategia fue

introducir el canto del *Toque de bandera*, que mantiene a los niños en una actividad, en este caso cantar, que atenúa o suprime su aburrimiento.

Atención y compromiso en el rito: observamos a muchos niños que se comportan con gran seriedad durante el rito, asumiendo la parte que les toca en cada una de sus partes con una actitud reverente, respetuosa y atenta. Para que se produzcan estos comportamientos en los niños, que son los deseados desde la institución ritual, encontramos tres situaciones básicas: los niños que han logrado un control autodisciplinario en las actividades escolares en general, y en especial dentro del rito; los que tienen una participación protagónica en alguna de las actividades rituales; y aquellos que, sin estar en uno ni otro de los casos anteriores, su atención es atrapada por la espectacularidad del rito:

- *La eficiente interiorización de las reglas:* Hay un grupo de niños que, desde muy temprana edad, han desarrollado ciertas disposiciones que orientan sus prácticas a partir del respeto de las normas, en este caso, las que rigen la actividad escolar. Estos son los niños que generalmente obedecen las indicaciones de sus profesores, ponen atención en las clases, cumplen con sus tareas, respetan a sus compañeros, en suma, estos son los que se consideran como "buenos alumnos", los niños "bien portados". Durante el rito, estos niños se comportan con el orden y disciplina instituido, a pesar de que sus compañeros estén en desorden o que no haya vigilancia directa sobre ellos: aquí el requisito es que ellos conozcan las reglas, que se les hayan presentado con claridad ya sea dentro o fuera de la escuela, y las acepten como normas legítimas, para que las acaten convencidos de que así es como tienen que conducirse.

- *La participación protagónica en actividades rituales:* cuando los niños tienen una encomienda particular dentro del rito, generalmente la realizan con mucha seriedad, cuando no francamente con entusiasmo, ya que sienten que serán importantes durante su actuación, y toda la comunidad escolar podrá observarlos. Las participaciones pueden ser principalmente en dos tipos de actividades:

- *Formar parte de la escolta de la bandera:* Esta es una actividad que entusiasma a muchos niños, porque representa un honor especial, una distinción, y los que quieren desempeñar esa función, se preparan especialmente, primero para ser seleccionados, y después para cumplirla lo mejor posible. En todos los casos observados, los niños realizaron su papel con mucha formalidad, posesionándose de esa actitud sacralizante acorde con la importancia instituida del acto. Por ello, aún cuando hubiera tropiezos o situaciones inesperadas, los niños ignoraban esos problemas y continuaban su recorrido con gran seriedad. Para los padres de familia también es un orgullo que sus hijos ocupen un lugar en la escolta, lo que muchos de ellos consideran un privilegio⁵.

- *Participar en la parte complementaria del ritual:* Aún cuando no causa tanta ilusión como formar parte de la escolta, hay muchos niños que gustan de participar en la parte complementaria de diferentes maneras: leyendo algún texto, en una escenificación, en algún baile, aunque también hay niños que prefieren no realizar estas actividades. En cualquier caso, los niños desempeñan su encomienda con gran seriedad, sea porque saben que todos los verán y tratan de hacer su mejor esfuerzo para ser admirados por sus compañeros, por no ser objeto de burlas si no realizan bien su papel, o simplemente por no defraudar a quien los ha elegido, que generalmente es su profesor de grupo, poniendo en ellos su confianza, ni a sus padres, que muy probablemente acudan a presenciar su actuación.

⁵ En todas las ceremonias que observamos, los integrantes de la escolta realizaron su encomienda con gran seriedad y responsabilidad. Algunos equipos marchaban muy bien, otros se equivocaban ocasionalmente al marchar, o no seguían la música acompasadamente. Sin embargo, nunca observamos falta de compromiso con su tarea. El papel protagónico que tienen estos niños, en todos los casos vistos, lo asumieron rigurosamente, aún cuando se presentaran situaciones imprevistas que hubieran podido alterar la formalidad con la que realizaban su cometido. Un ejemplo extremo, donde se puso a prueba la firmeza, convicción y concentración de los integrantes de la escolta, ocurrió durante la investigación en la escuela "A", que siempre se distinguió por el orden con el que realizaban las ceremonias cívicas. Sucedió que en una de ellas, la puerta de la escuela estaba abierta porque llegaban continuamente padres de familia, y en un momento dado, entró un perro que llegó hasta el centro del patio, justo en el momento en que la escolta hacía su recorrido. Como nadie entre el público se movía, porque el momento ritual así lo exige, al perro le llamó la atención el grupo de niñas que marchaba, y se fue caminando detrás de ellas. El hecho causó sonrisas y algunas risas disimuladas entre los niños que observaban, pero en cambio, las integrantes de la escolta continuaron imperturbables su desfile, sin una sonrisa o titubeo.

- *La espectacularidad en el rito:* Otro caso en el que los niños siguen con gran atención el desarrollo del rito, es cuando encuentran en él algo que provoca su curiosidad o les resulta conmovedor. En este caso están algunas de las actividades que se realizan en ceremonias especiales, como la "Quema de bandera", que resulta de gran impacto emotivo para ellos; el "Cambio de escoltas" que se realiza en la escuela "B" en la ceremonia de fin de cursos, donde una escolta formada por niños de sexto grado, que terminan su educación primaria, entrega la bandera a otra escolta de quinto grado, que para el curso siguiente serán los niños mayores en la escuela; el "Juramento a la Bandera", que se realiza en la escuela "B" durante el cambio de escoltas y en la escuela "A" las ceremonias del "Día de la bandera" y de "Día de la Independencia" también provocan mucha expectación, entusiasmo y respetuosa atención entre los niños. En este tipo de actos fue particularmente significativo observar a ciertos niños, que en otras ocasiones no guardaban la disciplina ritual, permanecer ordenadamente en su lugar y seguir muy atentos estas actividades, sin necesidad de que sus profesores ejercieran una vigilancia especial sobre ellos.

9.3 LA RECONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DEL RITO: VOCES DE LOS NIÑOS

Pero, ¿cómo explican los niños el rito? ¿Qué significados le otorgan? ¿Qué dicen acerca de él? ¿Cómo se miran a sí mismos en él? ¿Qué importancia tiene en sus actividades escolares? Pero sobre todo ¿cómo estructuran un discurso sobre el rito en relación de su sentido de pertenencia a comunidades socio territoriales? Para indagar sobre estas cuestiones, se realizaron entrevistas colectivas a niños de las dos escuelas.

9.3.1 CONSIDERACIONES TEÓRICO METODOLÓGICAS

El objetivo de las entrevistas fue recuperar los discursos que construyen los niños alrededor de algunos elementos constitutivos de su identidad socio territorial, rastreando la influencia que tienen en ellos las actividades escolares, y particularmente el rito cívico. Para efectos de esta investigación, los niños se conciben dentro de un proceso educativo

que incluye la formación de identidades socio territoriales, de las cuales, si bien hay ya ciertos fundamentos que han tomado en otros contextos, como la familia, la influencia de los medios masivos de comunicación, o los diferentes espacios sociales donde interactúan, aún no está totalmente conformada su identidad socio territorial, sino que se pretende que sea en el propio proceso escolar en el que se vaya integrando con cierto sentido. Por ello, la forma en que son abordados los discursos y las prácticas que construyen parte de un enfoque particular: con los profesores el énfasis está en su papel de constructores y transmisores de discursos que contienen sentidos y significados particulares, conformados a través de su trayectoria personal, y que se espera que tengan un impacto en la formación de sus alumnos. Con los niños, por el contrario, se trata de descubrir las formas en que se apropian o no de esos discursos y prácticas, así como los significados que les otorgan a partir de referentes extraescolares, hasta conformarse como elementos de su propia identidad socio territorial.

Sin embargo, reconocemos de antemano, como una previsión indispensable derivada de un presupuesto teórico básico del que parte la investigación, que los niños no entran en la escuela como si se tratara de un ámbito cerrado en el que reciben y absorben pasivamente lo que ahí se pretende enseñar. Por el contrario, cada niño ha estado y está inmerso en otros espacios sociales, y cuando llega a la escuela ya tiene un cúmulo de conocimientos y concepciones previas, que en el transcurso de su proceso de escolarización continúa recibiendo junto con los discursos escolares, y esta variedad de mensajes pueden ser afines o contradictorios. Por ello, el niño en la escuela no es un recipiente vacío que puede irse llenando de conocimientos según la orientación institucional, sino que constantemente está contrastando los incontables mensajes que recibe desde diferentes ámbitos, y por ello el predominio de unos u otros puede ser muy variable. Esto es, en la escuela siempre está presente, en las formas más diversas, la cultura de su familia, de su comunidad, de las asociaciones que frecuenta, como pueden ser las religiosas, y en forma creciente, de los programas de televisión que ve. La influencia que tienen estos espacios en el discurso que construye el niño fue muy evidente en los materiales recabados durante la investigación, como se irá analizando más adelante.

Así pues, para recuperar los discursos que construye el niño alrededor de su identidad socio territorial, se eligió utilizar como técnica de investigación las entrevistas colectivas sobre puntos temáticos predeterminados, y como la intención era propiciar una situación en la que los niños pudieran expresar libremente sus ideas, se siguieron varias estrategias:

- Las entrevistas colectivas se realizaron hasta que los niños se familiarizaron con la presencia de la investigadora, por lo que se inició el trabajo de campo con la observación de espacios escolares colectivos, como las ceremonias o el recreo; posteriormente se hicieron observaciones dentro del salón de clases, particularmente durante la asignatura de Historia. Una vez que los niños me reconocían como parte del entorno escolar, aún cuando no había tenido una relación más directa con ellos, se pudo crear un clima de mayor interés y confianza en el momento de la entrevista.
- Se eligió que la entrevista fuera colectiva para tratar de aminorar el efecto intimidatorio que podía propiciar la entrevista individual, y no sintieran que les estaba aplicando un "examen" de conocimientos, aunque este objetivo se logró relativamente, puesto que en todos los grupos formados siempre hubo niños que hablaban con más libertad y bloqueaban parcialmente la expresión de los niños más tímidos. La ventaja observada fue que entre ellos se establecían diálogos a partir de los cuales recordaban sucesos o ideas, se corregían entre ellos, profundizaban en algún tema o bien manifestaban posturas divergentes.
- Para realizar las entrevistas, se pidió a profesores de 3o, 4o, 5o y 6o grado, con los que previamente se había trabajado en observación de clases, y en algunos casos, los maestros habían sido entrevistados, que les permitieran a seis niños colaborar conmigo en una entrevista. Se excluyó a niños de 1o y 2o grado por varias razones: porque tienen muy poco tiempo dentro del proceso de escolarización, y probablemente aún no han conformado un discurso propio sobre este tema, pero también porque no se habían hecho observaciones de clase con ellos, por lo que no se estableció un vínculo previo con la investigadora. Por otro lado, haber incluido a niños de los cuatro grados superiores tuvo la intención de contrastar los discursos que construyen según aumenta su edad cronológica y los años de escolarización.
- Se buscó que la selección de los niños que participarían en la entrevista fuera al azar, pero atendiendo a las consideraciones que cada profesor propuso para el caso. Así, en

algunos casos sí fue totalmente al azar⁶, en otros, los profesores me preguntaron a qué tipo de niños requería, y mi criterio fue que hubiera de todos los tipos en los que ellos mismos los clasifican: "aplicados", "burros", "inquietos", "serios", etc. En otro caso, el profesor solamente me permitió entrevistar a los niños que no participarían en la ceremonia de fin de cursos, con quienes estaba ensayando su presentación. Pero en cualquier forma, no se planteó como estrategia buscar la representatividad en los niños seleccionados. Con esta estrategia se realizaron siete entrevistas, pero en la octava y última, por iniciativa del profesor y del propio grupo, me solicitaron que incluyera a todos los alumnos (6o grado), ya que el profesor les comentó mi intención de entrevistar a seis niños, y todos querían participar; acepté la propuesta, y los resultados fueron muy satisfactorios.

- La estrategia de conducción de la entrevista fue definitivamente más directiva que la seguida en el caso de las entrevistas a maestros, en las que se daba toda la libertad al profesor para que armara su discurso y abordara los temas de mayor interés para él. Con los niños, en cambio, rápidamente aprendí que hay que plantearles de manera clara, directa y precisa las preguntas y permitirles que hablen libremente sobre el tema, pero en cuanto empiezan a divagar, a suscitarse conflictos entre ellos, divaguen sobre el tema o aborden otros que no son acordes con el objetivo planteado, inmediatamente es necesario recuperar la conducción de la entrevista, en casos extremos imponer cierto orden, y continuar con otra pregunta. De otra forma, según pude percatarme desde la primera entrevista realizada, cuando los niños perciben falta de energía o desconcierto en el adulto que está dirigiendo una actividad específica, su conducta se vuelve fácilmente incontrolable, dependiendo del carácter del niño, ya que para muchos de ellos los adultos están investidos de cierta autoridad, y particularmente en la escuela, donde los que no son padres de familia o personal de la escuela, y realizan actividades relacionadas con el proceso escolar, son vistos como "maestros".

⁶ Por ejemplo, en un grupo la profesora me sugirió que yo fuera nombrando un "número de lista", nomenclatura que identifica perfectamente a los niños de ese grupo pero que yo desconocía, y el niño elegido participaría en la entrevista.

- Todas las entrevistas fueron grabadas en video para poder transcribirlas y analizarlas posteriormente, y no distraer la atención de la conducción tomando notas sobre lo que los niños planteaban.

Las temáticas sobre las que giraron las entrevistas colectivas a niños fueron las siguientes:

- Percepción del lugar donde nacieron - exploración de posible sentido de pertenencia a partir de la autoasignación del gentilicio correspondiente.
- Percepción del entorno territorial inmediato: el barrio, el municipio: Ecatepec.
- Percepción de la entidad como unidad política y simbólica: el estado de México.
- Percepción del país: México.
- Exploración sobre el sentido de pertenencia a cada uno de los niveles territoriales.
- Preferencia por algún otro territorio como lugar para vivir.
- Percepción de los "otros" como diferentes a "nosotros": los extranjeros.
- Símbolos patrios y símbolos regionales.
- Ceremonias cívicas.
- Héroe que admiran.
- Percepción de sus propios orígenes históricos.

A partir de estas temáticas generales, se fueron planteando diversas preguntas a los niños, atendiendo en todo momento a su interés o desinterés por el tema y permitiendo que ellos mismos fijaran los límites de sus respuestas, de tal manera que las fueran hilvanando libremente. De esta forma, no se siguió puntualmente un formulario de preguntas específicas, sino que éstas fueron surgiendo y adecuándose a las reacciones de los niños. Por ello las respuestas tienen diferentes niveles de profundidad, y hubo temas que no fueron abordados directamente por algunos niños, ya sea porque evadieron la respuesta o porque su interés por otro tema los distrajo, ya que en todos los casos se trató de respetar la forma en que fueron construyendo su discurso, aunque sin permitir que se alejaran demasiado del objetivo de la entrevista.

En total se realizaron ocho entrevistas, distribuidas de la siguiente manera:

ESCUELA "A"

	<i>GRUPOS</i>			
<i>GRADO</i>	3o.	4o.	6o.	6o.
<i>PROFESOR</i>	Matilde	Camila	Irma	Daniel
<i>CANTIDAD DE NIÑOS</i>	3 niñas y 3 niños	3 niñas y 3 niños	3 niñas y 3 niños	Entre 7 y 10, que salían y entraban.
<i>EDADES</i>	8 años	9 y 10 años	11 y 12 años	11, 12, 13 y 14 años
<i>CLAVE</i>	3o - A - M	4o - A - C	6o - A - I	6o - A - D

ESCUELA "B"

	<i>GRUPOS</i>			
<i>GRADO</i>	3o.	3o.	5o.	6o.
<i>PROFESOR</i>	Laura	Laura	Arturo	Ricardo
<i>CANTIDAD DE NIÑOS</i>	6 niños: 3 niñas y 3 niños	6 niños: 3 niñas y 3 niños	6 niños: 3 niñas y 3 niños	35 niños (todo el grupo)
<i>EDADES</i>	8 años	8 y 9 años	11 y 12 años	11 y 12 años
<i>CLAVE</i>	3o - B - L	3o - B - L	5o - B - A	6o - B - R

Como puede observarse, fueron cuatro grupos de cada escuela, y por grado escolar se dio prioridad a los grupos de tercero, en el que los alumnos están a la mitad del proceso de escolarización que comprende este nivel educativo, y a los de sexto grado, que con él concluyen su educación primaria. Por ello hay tres grupos de tercer grado y tres de sexto

grado, y solamente uno de cuarto y uno de sexto. En el caso de la escuela "B", que trabaja en dos turnos, matutino y vespertino, se decidió entrevistar a los dos grupos de tercer grado que en ese momento dirigía la misma maestra (Laura), con el fin de buscar posibles similitudes y diferencias en los discursos de los niños, considerando que compartían a la misma maestra aunque en grupos diferentes.

El ambiente en el que se desarrollaron las entrevistas fue diferente en cada caso, lo que puede atribuirse a diferentes factores: el carácter de cada uno de los niños participantes y la relación que mantiene con sus compañeros; el ambiente de trabajo que ha establecido su profesor dentro del salón de clases; el momento particular en que fue realizada cada una de las entrevistas; las circunstancias que rodearon la selección de los participantes; etc. Así, en la mayoría de los casos los niños participaron de manera entusiasta en la entrevista, ya sea por la curiosidad que les causaba, porque querían ser escuchados, o simplemente porque no querían estar en su salón de clases y la entrevista era una buena oportunidad de realizar otra actividad que les resultó más atractiva.

Solamente hubo dos casos en los que fue muy difícil establecer un clima agradable e interesante para los niños: con los alumnos del profesor Daniel, que se mostraron inseguros porque no tenían respuestas a muchas de las preguntas, ya que, por los criterios de selección que definió el propio profesor (los que no participarían en la ceremonia de fin de cursos) pareciera ser que eran niños poco dispuestos a participar espontáneamente en las actividades escolares, además de que durante la entrevista sufrimos diversas interrupciones, lo que molestaba a los niños que ya estaban concentrados en la actividad. En el caso de los alumnos del profesor Arturo, que fueron seleccionados por él mismo, por alguna razón se mantuvieron poco participativos, y en muchos temas se limitaron a contestar con monosílabos, y fueron solamente algunos temas los que despertaron su interés, pero aún en ellos, todo el tiempo se mostraron muy tímidos y reservados; al parecer, por sus propias respuestas, tenían miedo a hacer el ridículo y que se burlaran de ellos.

Pero fuera de estos dos casos, los niños se mostraron abiertos a dialogar sobre sus ideas, intereses, opiniones y experiencias, siendo en muchos casos aderezado su relato con bromas y una actitud de alegría y confianza. La duración de cada una de las entrevistas colectivas fue de 30 minutos aproximadamente, y en varios casos los niños pedían que se prolongara la actividad, porque, según manifestaron, les pareció interesante o divertida.

9.3.2 RECONOCIMIENTO Y APROPIACIÓN DE SÍMBOLOS SOCIO TERRITORIALES

Los niños que han vivido durante cierto tiempo algún proceso de escolarización, identifican los "símbolos patrios", conocen el término, y en general muestran un conocimiento básico sobre ellos, ya que cada semana, por lo menos en una ocasión, tienen contacto directo con ellos durante la celebración del rito cívico. Además, es importante señalar que en el plan y programas de estudio es un tema que forma parte de los conocimientos curriculares que tienen que enseñarse en forma obligatoria a los niños, donde aparece como "Los símbolos patrios: Escudo, Bandera e Himno nacional" (SEP, 1993) desde el primer grado. Los materiales empíricos recopilados dan cuenta claramente de ello: desde los niños de tercer grado, hasta los de sexto, pueden nombrarlos con cierta facilidad. Sin embargo, encontramos diferencias en la precisión con la que pueden identificarlos, describirlos, o más aún, explicar su significado, aunque todos pueden expresar algún tipo de sentimiento que los relaciona con ellos.

Los símbolos que los niños nombran corresponden con lo que les han enseñado sus profesores: bandera, escudo, himno. A estos se agregan otros elementos que algunos niños consideran que también son símbolos que nos identifican como parte de una comunidad. A continuación se presenta el análisis de los discursos que los niños estructuraron sobre cada uno de ellos.

LA BANDERA NACIONAL

La bandera es perfectamente identificada por los niños, desde los pequeños de 3er grado, hasta los mayores, pero no todos pueden explicar el significado "oficial" de cada uno de sus colores. Sin embargo, indirectamente muchos de los niños estructuran discursos en los que se expresan los significados personales que cada uno le otorga, donde se recuperan diversas perspectivas.

Para muchos niños, la bandera nacional se constituye en el símbolo más importante de los mexicanos, y todos los niños entrevistados se reconocen como tales sin duda alguna, y así se autodenominan. También les queda claro que el rito cívico se realiza básicamente para "saludar a nuestra bandera", "para no faltarle al respeto, porque es nuestro símbolo patrio, lo que nos representa" (3o-A-M), o como dijeron más directamente en la mayoría de las entrevistas, para "honrar a la bandera" y "hacerle honores". Con estas expresiones, así como la uniformidad de las respuestas, queda de manifiesto que los niños conocen el discurso educativo y pueden expresarlo: "saben" lo que deben contestar en estos casos, y cuando un niño, en un arrebato de sinceridad o para llamar la atención, dijo que el rito cívico se realiza "para desgracia", inmediatamente cubre sus palabras con la apariencia de una broma.

El manejo de ese discurso legítimo, autorizado, adecuado, por los niños, es algo que aprenden desde muy pequeños, aunque la mayor parte de ellos no se excedieron en la efusividad de su propio discurso, y más bien fueron moderados en expresiones de cariño hacia la bandera nacional. Solamente en un grupo, las niñas, que han participado en la escolta escolar, manifestaron que "queremos mucho a la bandera" (3o-B-L).

Donde se hizo patente la importancia que otorgan a la bandera nacional, fue cuando se les preguntó si había algún héroe que les fuera particularmente significativo. A esta pregunta, las respuestas de los niños fueron variables, pero hubo dos puntos sobresalientes: por un lado, en cinco de los ocho grupos los niños mencionaron espontáneamente y con entusiasmo, a diversos personajes de los programas de televisión (caricaturas) que ven habitualmente, y dieron sus razones de por qué los consideran héroes, lo que indica la

enorme influencia que tiene en ellos este medio, que en algunos aspectos compite ventajosamente con los mensajes que reciben en la escuela⁷. Pero el otro elemento altamente significativo, fue que en todos los grupos entrevistados, mencionaron como héroes nacionales a los "Niños Héroes", lo que los convierte en los más populares y admirados entre estos niños, tal vez porque se identifican con ellos por su edad; pero sobre todo llama la atención la forma en que argumentan por qué les otorgan ese carácter heroico que les impulsa a admirarlos⁸.

Para estos niños, los Niños Héroes están ligados íntimamente con la bandera nacional, y a través de ella, con la defensa de la patria, y de ahí su carácter heroico. Veamos algunos de los relatos que construyen, para analizar a través de ellos los significados que otorgan a los símbolos, y particularmente a la bandera:

- "- ¡Los Niños Héroes! -dicen casi a coro-
- Ellos salvaron la bandera -explica uno de los niños-

⁷ Aunque la investigación no se propuso indagar sobre la influencia que tienen estos programas televisivos en los niños, fue evidente en las entrevistas la gran importancia que muchos niños les conceden. Los niños que mostraron más entusiasmo al hablar de sus héroes mediáticos, fueron los más pequeños, de tercer grado. Para las niñas, las "Chicas superpoderosas" son importantes porque "es el primer héroe que sale para niñas", y sienten que las mujeres habían estado excluidas en ese mundo fantástico, que para ellos puede llegar a ser muy real, ya que estas heroínas "defienden su ciudad". También parecen seguir vigentes en el público infantil "superhéroes" más antiguos, como "Superman", "El hombre araña", "Batman y Robin", que luchan contra las fuerzas del mal y los admiran porque son fuertes, junto con otros más recientes como "Gokú", "Batichica", "Digimon". Fue notorio que entre los niños mayores, de quinto y sexto grado, el discurso escolar se ha impuesto de diversas maneras y su percepción de la realidad ha cambiado, ya que solamente en un grupo se atrevieron a nombrar personajes televisivos, y entre la desaprobación de sus compañeros, ya que "saben" que esa no es una respuesta acertada dentro del espacio escolar: héroes son los que consigna la historia, y no personajes imaginarios, y aún hay niños que asumen una actitud crítica sobre el relato de la historia oficial, y ponen en duda la veracidad de algunos hechos narrados a conveniencia desde el poder político gobernante.

⁸ El caso de los "Niños héroes" ha entrado en el terreno de lo mítico en el imaginario popular mexicano, ya que los historiadores no han logrado comprobar la veracidad de los hechos heroicos que se les atribuyen, o por lo menos se duda de la forma en que se ha construido el relato sobre ellos. Por estas dudas y con la intención de presentar a los niños mexicanos una versión de la historia nacional que se acerque a lo que Luis González denominó "historia científica", y se aleje de la "historia de bronce", un grupo de historiadores, convocados para elaborar una nueva versión de los libros de texto gratuito en el año de 1992, decidió excluir a los "Niños héroes" del relato histórico destinado a los escolares. Ese libro fue blanco de diversas críticas, entre las que se incluía la exclusión de estos personajes. Ante la oposición expresada, el gobierno federal encargó la elaboración de otro texto y lo sometió a revisión de profesores de todas las entidades del país, quienes nuevamente señalaron la ausencia de los "Niños héroes", por lo que se incluyeron en los libros de textos de 1994, aunque solamente como una referencia al pie de una fotografía. Pero pese al carácter polémico de estos héroes nacionales, y la duda científica sobre la veracidad del relato, su popularidad los mantiene como un símbolo de la lucha por la defensa de la patria.

- Uno de ellos se aventó por la bandera -amplía otra niña -
 - Uno de ellos se enrolló con la bandera y se aventó -precisa otro niño-"
- (3o - A - M)

"- Los Niños Héroes, porque salvaron a la bandera" (6o - A - I)

"- ¿Héroes nacionales? El que salvó la bandera de México.

- Los Niños Héroes
- Esos son los más importantes" (6o - A - D)

"- Los Niños Héroes.

- Porque salvaron nuestra bandera y lucharon por nuestra patria para que los estadounidenses no gobernaran todo el país.
- Ellos también salvaron el Castillo de Chapultepec.
- Nos salvaron de que nos quitaran la bandera los de Estados Unidos.
- Salvaron el Castillo de Chapultepec, defendieron nuestro Estado de México.
- Lucharon por la libertad.
- Salvaron nuestra bandera.
- Son niños porque tenían 15 ó 12 años, y héroes porque salvaron a nuestra patria." (3o - B - L)

"- Los Niños Héroes.

- Defendió la bandera.
- La historia real que oí es que no es que quiso defender a la bandera, sino que se enredó con ella." (5o - B - A)

En estos comentarios encontramos que para ellos es muy claro, muy natural, que la bandera es "lo que nos representa", y por ello tiene un carácter sagrado: como mexicanos (y los niños han desarrollado suficientemente ese sentido de pertenencia nacional) no pueden permitir que les sea arrebatada o mancillada. Por ello es un acto heroico y admirable defenderla. Cuando me relataban estos hechos, y viendo el entusiasmo que les causaba platicármelo, como si me estuvieran revelando una verdad evidente, les pregunté

si ellos, en condiciones similares, harían lo mismo que los Niños Héroes, ya que en algunos niños se notaba cierta identificación por encontrarse en la misma etapa infantil. Sus respuestas se ubican en dos sentidos:

- La mayoría, con entusiasmo y convicción dijeron que, si se presentara una situación similar, sí defenderían su patria y su bandera hasta con la vida "por salvar a nuestro país", inclusive las niñas de 5o grado dijeron convencidas que defenderían a su país hasta con la vida, se aventaría a luchar hasta la muerte, "a lo que fuera".
- Pero en uno de los grupos de 6o (6o-A-I) grado entrevistados, a pesar del entusiasmo de la mayoría, dos niñas confiesan francamente que ellas no lo harían, pero ante la presión de sus compañeros, que desaprobaban esa postura, no lograron explicar sus razones. En otro grupo de 6o, (6o-B-R) ante la misma situación, nuevamente dos niñas aceptan que ellas no lo harían, y ante los comentarios de sus compañeros y mi pregunta, simplemente contestaron "yo quiero vivir".

Estos relatos de los niños nos permiten ubicar diferentes niveles de apropiación del discurso educativo, relacionados con el reconocimiento de los símbolos nacionales y los valores cívicos de amor, respeto y defensa de la bandera como representación de la patria, discurso que se expresa plásticamente a través del rito cívico, pero que es preparado y explicitado en los salones de clase, en diferentes asignaturas:

- Los niños conocen el discurso legítimo, y se adhieren a él con más o menos entusiasmo.
- Aquí se observan diferentes niveles de eficiencia en la inculcación de este discurso:
 - Identificar y reconocer a la bandera, es un objetivo satisfactoriamente cumplido por la escuela, ya que todos tienen el conocimiento y una idea básica de lo que representa, por lo menos en el nivel de la apropiación discursiva.
 - En cuanto a interiorizarlo plenamente, convirtiéndose en una disposición que oriente sus prácticas, la eficiencia de las labores escolares es muy variable: en algunos está plenamente cumplida, en otros hay un abierto rechazo, y otro grupo intermedio cumplen cuando es necesario porque hay algún tipo de coacción que les hace sentirse obligado, o bien en ciertas condiciones pueden seguir las prácticas según la normatividad instituida por convicción propia. No hay que

- perder de vista que aún entre los profesores, hay diferentes niveles de apropiación de ese discurso, que se refleja en las prácticas que realizan.
- Aún cuando algunos niños pueden tener desacuerdos o actitudes críticas frente a la importancia de los símbolos nacionales o del rito cívico, en primera instancia sus respuestas corresponden a lo que "deben decir". Sin embargo, como veremos más adelante, sobre el rito algunos de los niños pueden expresar inconformidades, pero no así sobre el respeto que sienten por la bandera nacional, que en las entrevistas aparece como el símbolo que tiene mayor reconocimiento entre ellos, al que no pueden ni deben "ofender".

Para terminar, es importante señalar que para los niños entrevistados, la bandera nacional sí se ha constituido en un símbolo que los identifica como mexicanos, que los distingue de los "otros", los extranjeros o extraños, que representa un lazo de unión más allá de creencias o posturas, y que por tanto, el respeto, (algunos niños hablaron de "adoración") que se le debe profesar, está fuera de toda discusión, inclusive en el caso de tener otras religiones, como los Testigos de Jehová. Al respecto, unos niños expresaban con frases esta idea: "Hay niños que no saludan por su religión, pero yo les digo que su religión no tiene que ver. ¡Qué importa la religión, si todos somos iguales!" (4o-A-C)

LOS HIMNOS NACIONAL Y ESTATAL

Al igual que con la bandera, los niños, en su mayoría, identifican bien el himno nacional y pueden cantarlo. Sin embargo, encontramos que algunos no ubican bien cuál es el himno nacional y cuál el del estado de México.

Muchos de los niños comentaron que el momento de cantar los himnos es el que más disfrutaban durante la realización del rito: les gusta su música y les gusta cantar porque así se entretienen haciendo algo. Ningún niño expresó que no le gustaran los himnos, pero en lo que no hubo acuerdo fue en cuál de los dos les gusta más: algunos prefieren el nacional, otros el estatal. En este punto, lo expresado por los niños coincide con las observaciones que se realizaron del rito cívico, donde aún los niños distraídos en forma

mecánica empiezan a cantar al oír la música de los himnos durante las ceremonias, e inclusive muchos niños lo cantan con emoción.

Pero a diferencia de lo que expresaron sobre la bandera, que la identifican bien como la representación de la patria, el país, o simplemente "todos nosotros", con los himnos algunos niños confunden el nacional con el estatal, y espontáneamente no establecen una relación directa entre los himnos y su país o su entidad federativa.

Sobre este punto, se suscitó una reflexión interesante entre niños de tercer grado, sobre la relación entre el símbolo y el objeto que representa: inicié la entrevista preguntando por Ecatepec, el lugar donde viven. Una niña respondió inmediatamente que es "bonito", pero los niños inmediatamente replicaron diciendo

- "- Al contrario, está muy feo
- Está muy sucio.
- Está bien feo." (3o-A-M)

Las niñas tomaron partido por su compañera, y aunque reconocieron que está sucio, insistían en que es "bonito", mientras los niños defendían la posición contraria. Posteriormente hablamos del estado de México, que ubican perfectamente que es donde se encuentra Ecatepec, pero aquí niños y niñas estuvieron de acuerdo:

- "- Es el más sucio (los compañeros asienten)
- Es el más contaminado.
- Hay mucho humo.
- Hay mucho humo y tiran basura las gentes que pasan" (3o-A-M)

Y continuaron hablando sobre lo sucio y contaminado que está, sin atinar a decir algo que les guste, porque la gente que vive ahí, en su opinión, siempre tira basura en las calles; ellos mismos algunas veces lo hacen. Cuando empezamos a hablar sobre los símbolos y las ceremonias cívicas, con entusiasmo dijeron que los himnos, el nacional y el estatal, sí les gustan. Pregunté que cuál de los dos les gusta más, y la respuesta unánime fue:

- "- ¡El del estado de México!" (3o-A-M)

Viendo el entusiasmo con el que se expresaban del himno estatal, les dije ¡pero si el estado de México no les gusta! Los niños se sintieron pillados en una contradicción, pero inmediatamente uno de ellos dijo con convicción:

- "- No, ¡pero la canción, sí!
- ¡La canción no está contaminada!
- ¡La canción sí!" (3o-A-M)

Alegremente, un niño empezó a cantarlo, y lo siguieron algunos de sus compañeros. Les pregunté entonces qué parte de ese himno les gusta más:

- "- El himno ¡todo!
- A mí también.
- A mí también.
- A mí no me gusta repetirlo, nada más me gustan cachitos y ya. Cantarlo una vez y ya.
- Yo sí, todo." (3o-A-M)

Este pasaje abre la reflexión sobre objeto y símbolo. Con el canto del himno estatal en el rito, el propósito es inculcar en los niños un sentido de pertenencia socio territorial que los haga reconocerse como mexiquenses; habría que analizar a través de los materiales recabados hasta qué punto puede cumplirse con este objetivo, o en qué forma, al paso de los años de escolarización, puede reforzarse este sentimiento entre niños cuyos padres llegaron de otros lugares, como ocurre con los seis niños entrevistados, y no se dicen a sí mismos mexiquenses, sino que prefieren decir que nacieron en el D.F., a pesar de haber vivido siempre en Ecatepec. Volveremos sobre este punto más adelante, cuando analicemos qué tan gratificante resulta para el conjunto de niños entrevistados reconocerse como mexiquenses, pero por lo pronto quiero enfatizar que la apropiación de un símbolo no repercute directamente en aquello que les representa, sino que es mucho más complejo este proceso dentro de la construcción de identidades socio territoriales.

ESCUDO NACIONAL Y ESTATAL

Cuando pregunté a los niños en las entrevistas ¿cuáles son los símbolos patrios?, en todos los grupos nombraron a la bandera y escudo, y sólo en algunos incluyeron los himnos, aún cuando era evidente que los conocen. Así pues, para la mayoría de los niños es claro que los escudos, nacional y estatal, son símbolos que nos identifican. Sin embargo, al pedir que los describieran o identificaran cuando estaban a la vista, no todos lo hicieron con precisión, y si además les pedía que me hablaran de su significado, fueron aún menos los niños que podían hacerlo.

Con relación al escudo del estado de México, algunos niños lo identificaron si en el lugar donde se desarrollaba la entrevista se encontraba pegado en alguna pared, ya que en muchos de los salones de clases está ubicado a la vista de los niños, al igual que en la dirección escolar y en el salón de profesores. Ahí, algunos niños lo señalaron: "ahí esta", pero ninguno conocía su significado, aunque algunos lo describían y lo relacionaban con las ruinas arqueológicas, o indicaron que en la parte superior está el escudo nacional.

Del escudo nacional sí hubo niños que conocían su significado, aunque no fueron todos. En este escudo está representada la mítica fundación de Tenochtitlan por los mexicas, que se enseña a los niños como parte de los contenidos curriculares de la asignatura de Historia, donde aparece específicamente en el programa de cuarto grado, aunque como parte de los orígenes de los símbolos patrios puede ser enseñado desde primero. No obstante, observamos que no todos los niños recuerdan la leyenda, y tampoco hay una relación directa con el grado que estén cursando: hubo niños de tercer grado que la relataron con precisión, mientras que otros de sexto grado no pudieron recordarla, aún cuando yo iniciara la narración de esos hechos como se transmite popularmente.

Aquí encontramos que el grado de apropiación de conocimientos básicos que se enseñan en la escuela, como parte del currículum formal, es muy diverso, y aunque no rastreamos específicamente a qué se debe que unos tengan el conocimiento y otros no, las diferencias pueden atribuirse al nivel de aprovechamiento de cada niño, por una parte, o de la forma

en que los profesores desarrollan sus clases, que puede hacer que atraiga la atención de los niños y así les sea más fácil recordar los conocimientos posteriormente.

En el nivel de apropiación del escudo nacional, como un símbolo representativo de los mexicanos, encontramos también una gama de posiciones: en un extremo, hay niños que consideran que es un símbolo que nos representa como mexicanos, porque los aztecas "son nuestros antepasados", y expresado así, los niños lo aceptan con más o menos convicción (6o-B-R). Para otros niños:

- "- Unos hombres que eran de México estaban buscando donde hacer su ciudad.
- Eran los aztecas.
- Encontraron un águila en un nopal" (3o-B-L)

O bien pueden relatar la leyenda, ubicando como protagonistas a los aztecas o mexicas, pero sin expresar una relación directa con ellos mismos.

En el otro extremo están quienes no lograron recordar la leyenda, ni encontraron alguna relación entre el escudo nacional y ellos mismos como mexicanos, al parecer es un tema que les resulte relevante, y ni siquiera atinaron a describirlo como "un águila parada sobre un nopal devorando una serpiente", que es la forma más directa que utilizaron quienes sí lo identifican. En este caso estuvo particularmente un grupo de niños de sexto grado (6o-A-D): cuando pregunté por los símbolos patrios, me contestaron "la bandera", "el himno", "el escudo". Uno de los niños volteó a la parte posterior del salón y señalando dijo: "ese escudo". Como se trataba del escudo del estado de México, que en la parte superior tiene un escudo nacional, pregunté directamente ¿de dónde es ese escudo? El niño que lo señaló, inmediatamente contestó "del estado de México", pero sus compañeros lo corrigieron "no, no", e inclusive algunos se empezaron a reír de él, y avergonzado, dejó de hablar, mientras sus compañeros señalaban "es el escudo de la escuela", o bien "es una bandera que ya pasó", y alguno dijo "es el escudo nacional".

Ante la confusión, pregunté directamente ¿cómo es el escudo nacional? Silencio entre algunos niños, hasta que una niña dijo "es un águila". Ante esta afirmación, algunos,

dudosos, exclamaban "¡Ahhh!", como si recordaran lejanamente algo, mientras que otros mostraban expresiones de extrañeza. Sorprendida yo misma, ya que fue el único grupo de niños que no podían ubicar claramente el escudo nacional, les pregunté, tratando de refrescar su memoria, si recordaban la leyenda de la fundación de Tenochtitlan. La mayoría contestaron que no, y sólo dos niños decían que sí, pero estaban cohibidos por sus compañeros y temerosos de equivocarse. Les platiqué brevemente la leyenda, pero aún así, la mayoría de los niños no lograron ubicarla. Pregunté si ya antes sus profesores se las habían narrado: algunos niños contestaron que no, mientras otros decían que sí. Para cerrar el tema, dije "entonces ese escudo ¿de dónde es? (señalando el escudo del estado de México pegado en la pared posterior del salón)", pero nuevamente no pudieron contestar mi pregunta: una niña volvió a decir "una bandera que ya pasó", otros se miraban con extrañeza, y los niños que sí sabían no se atrevían a contestar. Cuando les dije "¡es el escudo del estado de México!", los dos niños que desde el inicio lo reconocieron, dijeron "¡ya ven!" "¡lo dije desde el principio!", mientras el resto continuaba incrédulo "¿sí?".

La experiencia que he relatado mostró que, aún cuando estén en el último grado de educación primaria, hay niños que no logran adquirir ciertos conocimientos que se consideran básicos, puesto que se enseñan desde el primer grado en el salón de clases, y son reforzados por lo menos una vez a la semana con la celebración del rito cívico, donde está a la vista de toda la comunidad escolar la bandera nacional, con el escudo luciendo en su centro, pero los niños "no lo ven" o no logran apropiarse de su significado. Para ubicar el problema de esta falta de eficiencia de la escuela en la transmisión de conocimientos que pueden ser considerados como elementales, como se observó en los otros grupos, es importante señalar algunas características particulares relacionadas con la manera en que se seleccionaron los niños que participarían en la entrevista de este grupo de sexto grado en particular: fueron diez niños excluidos de participar en la ceremonia de fin de cursos, sea por falta de interés de ellos mismos, o por una decisión de su profesor, pero esto nos da una pista sobre el nivel de inclusión que tienen en las actividades escolares, reflejada también en un bajo aprovechamiento escolar. El conjunto

de sus participaciones en otros puntos de la entrevista, muestra también discrepancias importantes con el discurso de su profesor, como analizaremos más adelante.

9.3.3 EL RITO CÍVICO: NIVELES DE INVOLUCRAMIENTO Y PARTICIPACIÓN

Pasamos ahora al análisis del discurso que elaboran los niños sobre las actividades que se desarrollan durante el rito, la forma en que se involucran en él y el significado que le atribuyen. Empecemos por ubicar cómo perciben los distintos niveles de participación que pueden tener y la postura que adoptan frente a cada uno de ellos. Para fines analíticos, hemos agrupado estos niveles en tres: los que participan en la escolta escolar; los que participan en actividades complementarias y los que actúan como espectadores/participantes.

LOS ELEGIDOS: PARTICIPACIÓN EN LA ESCOLTA ESCOLAR

La escolta está en el centro de la celebración del rito cívico en muchos sentidos. Los niños saben que en el núcleo ritual, los honores a la bandera son lo más importante, y el sentido de distinción que implica la selección de los miembros de la escolta marca una primera diferencia en las posturas de los niños:

1. Los que quieren ser parte de la escolta y lo han logrado o piensan que pueden ser;
2. Los que quieren serlo, pero se han sentido excluidos por diferentes razones; y
3. Los que no están interesados en participar en ella.

En la primera postura, niños que han participado gustosamente en la escolta elaboran un discurso donde se trasluce su orgullo por participar en una actividad que les resulta altamente gratificante, tanto por la distinción que implica, como por el significado que derivado de ella le otorgan a la bandera y a su propia posición como guardianes de ella y de la tradición. Algunas de las expresiones que construyen sobre el tema:

"Nos gusta la escolta porque queremos mucho a la bandera"

"Se siente mucho orgullo"

"Me gusta ser de la escolta porque ¡yo soy la abanderada!"

"Nos gusta llevar la bandera"

"Nos gusta porque representamos a nuestra bandera" (3o-B-L)

Algunos de los niños que han estado entre estos elegidos perciben que su elección los ubica en una posición más elevada que sus compañeros, y en una actitud condescendiente y protectora animan a quienes no han tenido esa distinción de diversas maneras: "bueno, pero ya les va a tocar", "ya la voy a dejar que lleve la bandera", o bien les indican el camino para lograrlo: "díganle a la maestra, o a la directora" "ya les han dicho que formen sus equipos". Pero a pesar de la apertura que permite que todos los grupos formen escoltas, saben que no todos los niños podrán formar parte de ellas, por eso sigue siendo un privilegio llegar, aunque hayan tenido que organizarse y ensayar para lograrlo.

En el segundo grupo ubico a los niños que quieren formar parte de la escolta, pero con un dejo de tristeza manifiestan que no han logrado ser elegidos: "Es que escogen a las puras altas". Pero ellos mismos se confortan, y con esperanza dicen: "No sé si en cuarto ya me toque", "A lo mejor después me escogen", o "En el kinder sí fui de la escolta" (3o-A-M). Y es que al preguntarles, la mayoría de los niños, de todos los grupos y grados escolares, dicen que sí les gustaría participar en la escolta, pero prefieren no profundizar en el tema cuando consideran que no tienen muchas posibilidades de llegar a ser elegidos.

En el tercer grupo están los niños que no les interesa ser parte de la escolta, independientemente de que ya hayan participado en ella. Este grupo fue claramente minoritario, y sólo encontramos niños con esta postura en algunos de los grupos entrevistados. Entre los argumentos que dan quienes no han sido seleccionados está el esfuerzo y disciplina que tienen que aportar para lograr esa posición: "Es que se trata de puro marchar". Pero también encontramos en algunos la percepción de que difícilmente podrían ser elegidos, y en ese caso, al abordar el tema hace evidente el poco entusiasmo que les provoca: tal fue el caso de los niños de uno de los grupos de sexto grado que fueron excluidos en la participación de la ceremonia de fin de cursos (6o-A-D). Otros niños, que ya han participado, no muestran entusiasmo ni presumen de haber sido

seleccionados, ya que no lo perciben como una distinción especial, o por lo menos no lo manifiestan así, sino como parte de sus actividades escolares.

En resumen, con todos sus matices, para la mayoría de los niños ser parte de la escolta sí constituye una posición privilegiada, y un rasgo de distinción con el resto de sus compañeros. Pero no todos los niños consideran posible estar en ese selecto grupo, y elaboran de diferentes maneras su sentido de frustración ante la imposibilidad de lograrlo: entre los más pequeños, de tercer grado, pueden expresarlo más abiertamente, mientras que los mayores prefieren no abordar el tema. Pero también hay niños, aunque pocos, que no le otorgan importancia, y pueden encontrarle inconvenientes o molestias para ellos, o simplemente no les atrae participar en esta actividad, aún cuando ya la hayan realizado.

LA PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Las actividades complementarias es la parte más controvertida entre los niños, aunque un acuerdo general es que no les gusta cuando son muy largas o les parecen aburridas. Aquí puede haber un incentivo para algunos: participar en esta parte. A muchos de los niños pequeños (tercer grado) les causa ilusión participar en la ceremonia, de preferencia en la escolta, pero si esto no es posible, por lo menos en alguna otra actividad, como leer las "efemérides", participar en algún baile o bien actuar en una representación, y cuando no han cumplido esta expectativa, con tristeza expresaron frases como "¡A mí no me ha tocado decir ni las efemérides!", y vaya que para muchos es la parte menos atractiva. Así pues, para ellos sus ceremonias preferidas son en las que les toca "la guardia", o sea, participa su grupo en la organización de las actividades complementarias. Pero esto depende del carácter de cada niño, y de la seguridad y desenvoltura con la que pueda actuar en público.

Particularmente entre los niños de quinto grado entrevistados, encontramos marcadamente el temor a participar en estas actividades, aún cuando expresan que les gustaría hacerlo, pero sienten que estar frente a toda la comunidad puede convertirlos en blanco de las burlas de sus compañeros, ya que según dicen "hay niños muy burlones",

que aprovechan cualquier equivocación para hacer mofas, aunque aclararon que ellos mismos no hacen eso, pero hay otros que sí (5o-B-A). Por eso prefieren no participar, salvo que sea necesario que lo hagan.

En cambio, entre los niños mayores (sextos años) encontramos una postura de mayor desenfado: la mayoría no mostraron ilusión o interés particular por participar en las actividades complementarias, pero tampoco expresaron temor o resistencia a hacerlo, aunque algunos de ellos, con una perspectiva más pragmática, prefieren participar a observar, porque al menos les resulta más entretenido. Y es que en muchos de ellos se percibe una actitud de expertos en actividades escolares, que han aceptado las reglas del juego y según las circunstancias las toleran, las disfrutan, o manifiestan su rechazo "portándose mal".

LOS ESPECTADORES - PARTICIPANTES

Este es el papel más arduo para muchos niños, particularmente para los más inquietos, mientras que a otros no les significa mucho esfuerzo permanecer en silencio y ordenadamente durante la celebración del rito. Pero en todos los casos, para los niños entrevistados es difícil aguantar las ceremonias largas o que les parecen aburridas, y la parte más atractiva es cuando ellos mismos realizan alguna actividad en lugar de solamente observar y escuchar. De ahí que a muchos les guste el momento de cantar los himnos, porque éstos les agradan, pero también porque cantan.

En su papel de espectadores, lo que mencionaron que más les gusta de las ceremonias cívicas es:

- Cantar a la bandera el himno nacional, y posteriormente cantar el himno estatal.
- Observar, "saludar", "hacer honores" a la bandera cuando la escolta hace su recorrido por el escenario ritual.
- Participar en la escolta o en actividades complementarias, pero con sus excepciones.
- Algunos niños disfrutaban los bailes, tablas gimnásticas o representaciones, siempre y cuando no sean muy largos.

Por otra parte, lo que no les gusta del rito es:

- Las ceremonias largas.
- Que sean "aburridas".
- Permanecer mucho tiempo sin moverse bajo los rayos del sol, porque se sienten mal físicamente y algunos temen desmayarse.
- Que quiten tiempo al recreo porque se alargue el tiempo en que se realiza.
- Que al final de la ceremonia los comisionen para recoger la basura que han tirado en el patio.
- Los discursos poco claros o inaudibles: que no se entienda lo que dicen en la parte complementaria, especialmente cuando leen las "efemérides", ya que hay niños que tienen una lectura en voz alta deficiente, el texto no es claro o no se presenta de forma que atraiga su atención.
- Mala visibilidad de lo que ocurre en el escenario, ya que, por el lugar que tienen asignado, no todos los grupos están ubicados frente al escenario ritual, lo que provoca que los bailarines "les den la espalda" o simplemente sus propios compañeros no permiten observar desde el lugar que cada uno tiene asignado.
- Los regaños de los profesores para imponer el orden y disciplina ritual: control del cuerpo (silencio, postura erguida), control de las emociones (adoptar actitudes de respeto y atención), control del espacio (que se mantengan fijos en el lugar que les corresponde, aunque no tengan buena visibilidad o les molesten los rayos del sol). Pero curiosamente, esto solamente lo mencionan alumnos de la escuela B. En la escuela A, donde la disciplina ritual se cumple con más rigidez, los niños no se quejaron de eso.

Aquí encontramos una relación entre lo que gusta y no gusta a los niños y los dos tipos de actividades que se desarrollan dentro del rito: lo que más les agrada coincide con las actividades instituidas dentro del núcleo ritual: honores a la bandera y cantar los himnos, que es asumida como la parte sustantiva por los propios niños y percibidas como la razón de ser del rito. En contraparte, lo que menos gusta se inscribe dentro de las actividades que se desarrollan en la parte complementaria del rito, como exposición de efemérides,

discursos cívicos o de otra índole, comisiones especiales no protagónicas (recoger la basura del patio), muchos bailes, etc.

9.4 RITO Y APROPIACIÓN DEL DISCURSO ESCOLAR LEGÍTIMO

Para efectos de esta investigación, se concibe a las ceremonias cívicas que se realizan en las escuelas como ritos identitarios, que tienen como objetivo principal la transmisión y reconstrucción de identidades socio territoriales, particularmente la conformación en los niños de la identidad nacional como mexicanos y la identidad local como mexiquenses. El rito opera fundamentalmente en el terreno simbólico, a partir de la presentación de ciertos símbolos, a los que se atribuye cierto grado de sacralización, por lo que la organización de actividades gira alrededor de la inculcación de la forma correcta o legítima de relacionarse con esos objetos, que se presentan como sagrados porque representan a un ente suprahumano: la patria y la comunidad.

La relación simbólica que se trata de establecer a través del rito se ubica en diferentes niveles: en un primer nivel está la relación directa que se establece con el objeto mismo, relación necesaria pero no suficiente, ya que la intención es arribar a un nivel superior en el cual el objeto se convierte en símbolo, esto es, remite en forma automática a lo que representa, en este caso la patria o la comunidad, que es percibida de esta manera a través de un complejo conjunto de significados que no son estáticos, unívocos o finitos, sino que pueden ser enriquecidos, desechados o resignificados a través del tiempo y las circunstancias.

En la escuela se trata precisamente de que el niño reconozca y se apropie de estos símbolos, y les atribuya ciertos significados, que pueden ser más ricos o restringidos, pero parten de un conjunto de elementos mínimos, instituidos histórica y socialmente como parte de la construcción imaginaria de la nación y la localidad. A los significados que conforman este conjunto de elementos mínimos instituidos es a lo que denominamos como el "discurso legítimo".

Aquí es necesario hacer varias precisiones: este discurso legítimo, que forma parte del nacionalismo mexicano, no está claramente establecido y especificado, sino que ha sido construido y resignificado a través de la historia nacional y se transmite como un conocimiento de sentido común entre quienes han estado en contacto con él y lo han interiorizado. Por tanto, no podemos hablar de "un" nacionalismo, o "un" discurso legítimo, puesto que hay una gama muy amplia de significados que puede variar según la región, el grupo social, la comunidad cercana o inclusive, entre un individuo y otro. Así pues, hay percepciones diferentes, así como distintas maneras de reconstruir este discurso, especialmente en lo tocante a elementos no sustantivos. Pero también hay un substrato más firme que lo fundamenta y articula, y aún cuando sus límites puedan no estar totalmente definidos, está constituido por esos mínimos que lo hacen reconocible, y permanecen prácticamente inalterables, ya que el grado de sedimentación que tienen los convierten en elementos esenciales.

En la educación primaria mexicana existe el objetivo explícito de fomentar la identidad nacional y el sentido de pertenencia a la comunidad, y el rito cívico se inscribe como una de las actividades a través de las cuales se pretende cumplir con este objetivo, pero no es el único espacio escolar que se destina a este propósito, ya que a través del estudio de diferentes asignaturas (Historia, Geografía, Civismo, etc.) pueden abordarse diversos temas explícitamente relacionados con este objetivo. Además, por tratarse de conocimientos y actitudes que forman parte del sentido común, también son transmitidos a los niños fuera del ámbito escolar: en la familia, en el barrio, a través de las fiestas y tradiciones locales, en los medios masivos de comunicación, entre otros.

Así pues, la formación de identidades socioterritoriales no compete exclusivamente a la escuela, ni se adquiere específicamente ahí: alguien puede no haber pasado por un proceso de escolarización, y no por ello carecer de una identidad socio territorial. En estas circunstancias, es difícil definir en qué medida la escuela es quien conforma estas identidades o hasta dónde contribuye a su formación, ya que el niño en la escuela no está aislado de su medio familiar y social, sino que mantiene un constante diálogo entre los

mensajes que recibe dentro de la escuela y los que recibe fuera de ella, que en algunos sentidos pueden ser coincidentes, pero en otros pueden ser contradictorios.

Pero lo que sí es preciso remarcar, es que a diferencia de lo que ocurre en el mundo social amplio con el que tiene contacto el niño, donde los mensajes relacionados con la formación de identidades socio territoriales pueden ser dispersos y discontinuos, en la escuela existe toda una sistematización para transmitirlos, lo que les da cierta coherencia al discurso que se les transmite, aún cuando, como hemos visto, no es homogéneo, sino que hay ciertos aspectos, no esenciales sino accesorios, que pueden variar. Y si, como hemos visto, entre una escuela y otra hay algunas diferencias entre las prácticas rituales que se realizan, y existen concepciones diversas entre los profesores, así también entre los niños hay diferentes formas de percibir y apropiarse de los significados que les transmite la escuela relacionados con este tema.

Habiendo hecho estas prevenciones, nos disponemos en este apartado a analizar las formas en que se apropian los niños entrevistados, del discurso que les transmite la escuela relacionado con el rito cívico, y a través de él, de la amplia gama de significados que involucra para la formación de identidades socio territoriales.

9.4.1 LA IMPORTANCIA DEL RITO: APROPIACIÓN DEL DISCURSO ESCOLAR

Para los niños es claro que las ceremonias cívicas tienen un objetivo específico, y en todos los casos lo relacionan con los significados simbólicos que le otorgan a la bandera nacional:

"Para saludar a nuestra bandera" (3o-A-M)

"Para no faltarle el respeto a la bandera, porque es nuestro símbolo patrio, lo que nos representa" (3o-A-M)

"Para alabar a nuestra bandera" (4o-A-C)

"Para honrar a la bandera" (6o-B-R)

"Para no perder tradiciones" (6o-A-I)

"Para conocer las efemérides" (6o-B-R)

Así, encontramos en todos el reconocimiento de la bandera como un símbolo representativo de nacionalidad, aunque en algunos se enfatiza la apropiación cuando hablan de "nuestra bandera", mientras que para otros es simplemente "la bandera". También la asocian con una actividad que es tradicional, y por tanto rebasa los límites de la escuela: la bandera los distingue de los otros, y aparece con todo su simbolismo en otros espacios, la misma bandera se constituye en símbolo para todos los mexicanos. Por ello hay que conocerla, honrarla y aún alabarla, donde quiera que se encuentre. En esta última parte se evidencia el carácter sagrado que muchos de los niños le otorgan, apropiándose también de esa forma del discurso de sus profesores.

Sin embargo, a la pregunta directa sobre si les gustan las ceremonias, todos, sin excepción, contestaron en primera instancia "Sí", los niños pequeños con mayor entusiasmo que los mayores. En esta respuesta verbal, que en ocasiones contradecía su expresión facial, encontramos un primer elemento de apropiación del discurso escolar: independientemente de su convicción o apreciación personal, los niños saben muy bien que la respuesta correcta, legítima y esperada a esa pregunta *debe ser* rotundamente afirmativa, como un imperativo que han asumido como parte de los valores y conocimientos que les han enseñado en la escuela, y encontrándose precisamente dentro del espacio escolar, no es apropiado que contesten otra cosa.

Si el instrumento de investigación utilizado hubiera sido diferente, por ejemplo a través de un cuestionario cerrado, seguramente se hubiera contabilizado una respuesta afirmativa en la mayoría de los casos, y este es un principio básico de sobrevivencia dentro de los cánones escolares que los niños conocen muy bien y han ejercitado desde muy pequeños a través de los exámenes de conocimientos: se contesta lo que es correcto, lo que han aprendido de sus profesores, lo que el profesor quiere que se conteste, y en la escuela, dentro de un salón de clases, y peor aún en la dirección escolar, todos los adultos son identificados por los niños como algún tipo de profesores, con la carga de autoridad que les atribuyen.

Pero el enfoque que se dio en la investigación a las entrevistas colectivas tuvo la intención de rastrear otros significados en los niños, a partir de los indicios disponibles en una relación cara a cara, abierta y flexible, por lo que no se agotó el tema con una respuesta que en muchos casos parecía ser contundentemente afirmativa, y así se plantearon preguntas complementarias y cruzadas, que permitieran descubrir otros posibles sentidos.

Así encontramos que el valor que le otorgan a esta celebración puede ser diverso: a algunos niños les gusta participar en ellas, pero para otros, probablemente la mayoría, verdaderamente implica un sacrificio que no siempre están dispuestos a realizar, y hay diversas cuestiones que les molestan: soportar tanto tiempo inmóviles, los rayos de sol cayendo sobre ellos, el aburrimiento que les provocan algunos actos, etc. Los niños mayores fueron los que expresaron mayor fastidio hacia ellas, porque también son los que reconocen más libremente que tienen problemas para cumplir con la disciplina ritual que sus profesores les imponen.

Sin embargo, también encontré un punto sintomático en la apropiación del discurso escolar al continuar con la dinámica planteada en la entrevista: viendo expresiones que contradecían el "sí", y después de propiciar que expresaran libremente sus quejas e inconformidades sobre la forma de realizar el rito escolar, sugerí la posibilidad de que se eliminaran de las rutinas escolares. Ante este planteamiento, probablemente inesperado para ellos, los niños recapacitaron y se opusieron a esa posibilidad. ¿Por qué, si a ustedes no les gustan?, cuestioné entonces, y las respuestas coincidieron en todos los casos: porque son importantes; porque son necesarias; aunque no entusiasmen, no por ello deben quitarlas.

Estas respuestas, aparentemente contradictorias, indican el nivel de apropiación de ese discurso legítimo. Las ceremonias pueden no gustar a los niños, pueden tener poca disposición a realizar el sacrificio ritual que se les impone, pero en ningún caso ello implica que deban desaparecer. El rito se reconoce como importante porque así tiene que ser, porque es necesario hacerlo, porque todos lo hacen, y aunque resulte molesto en

algunos sentido, su importancia está definida más allá de ellos, desde lo instituido, lo que permanece, lo profundo, y para los niños es claro que son ellos quienes tienen que adherirse a ello, como una parte fundamental de su pertenencia a esa comunidad nacional, a la que pertenecen por derecho propio derivado del lugar de su nacimiento, pero también a la que quieren pertenecer, con lo que ello implica. Y los niños perciben el rito como parte de esa formación que reciben en la escuela, que les permite incluirse en la comunidad más amplia.

Hay también ciertos elementos en las ceremonias especiales, que les hacen sentir con mayor profundidad ese sentido de apropiación de los símbolos patrios: el "Juramento a la bandera" que han hecho con motivo de la celebración del "Día de la bandera" en la escuela "B" o en otras escuelas donde han asistido; el "Desfile de banderas" que se realiza en la misma ocasión en la escuela "A", y los que han tenido la oportunidad de presenciarlo, la "Quema de bandera", aunque si de expresar "amor a la bandera" se trata, en la escuela hay espacios específicos para ello, que apoyan y complementan la realización del rito, como son los concursos de escritos sobre los símbolos patrios o la petición de algún trabajo especial sobre ellos. Al respecto, en el archivo de la escuela "B" se encuentra una composición especialmente emotiva, escrita por un alumno después de presenciar la ceremonia de "Quema de bandera" que realizaron en el ciclo escolar 1999-2000. Este texto no puede considerarse representativo de los trabajos que realizan la mayoría de los niños, sin embargo, por la claridad con que se expresa el impacto emocional que tiene en los niños este tipo de actos, y el estilo particular con el que fue escrito, se conserva en los archivos escolares, firmado bajo el seudónimo de "El historiador", y que a continuación transcribo:

"Nace una bandera

Era un lunes por la mañana, llegué hasta el salón de clases para dejar mis útiles y tomar mi lugar en la ceremonia. Ese día no era como cualquier otro, se respiraba una emoción diferente, realizaríamos la incineración de la bandera, los integrantes del ejército preparaban el recorrido que nuestra enseña nacional daría por última vez en el patio de nuestra escuela.

Mis compañeros y yo estábamos atentos a los movimientos de la banda de guerra, los padres de familia también habían sido invitados, de pronto vi el presidium, estaba vacío quizá los invitados no pudieron llegar, se perdieron de algo muy interesante.

Cuando escuchamos el toque de bandera no se oyeron voces, frente a nosotros pasaba el verde, blanco y rojo, se despedía como un amigo que nos dice adiós y que pronto volveremos a ver. Por un momento imaginé que el águila tenía vida que también nos veía y sentía nuestra presencia, jamás había visto algo así; de repente la escolta ya estaba frente al pebetero, la bandera ondeó tres veces y cantamos el Himno Nacional.

Después la quitaron del asta, la doblaron y la pusieron adentro de esa gran maceta que la convertiría en cenizas, la rocearon con alcohol y un cerillo prendió su corazón.

Mis ojos voltearon al cielo, me pareció ver volar el águila, ella no se quemó, aleteó y se paró en la nueva bandera que esperaba en la dirección.

Ya no siento tristeza, mi bandera volvió a nacer, está en el mismo lugar, esperando ser invitada a todas nuestras ceremonias." (sic)

(Archivo 99-2000 de la dirección escolar de la escuela "B", expediente no. 10.2)

En esta composición se expresa la emoción que pueden llegar a sentir los niños en este tipo de actos rituales, así como el carácter sagrado, casi mágico, que otorgan al simbolismo que encierra la bandera nacional.

9.4.2 APROPIACIÓN Y ACATAMIENTO DE LAS REGLAS RITUALES

Las voces de los niños ponen al descubierto la forma en que opera la violencia simbólica en la imposición de la disciplina ritual, a partir del siguiente mecanismo:

- El niño conoce las reglas rituales, ya que desde su ingreso a la institución los profesores las han enseñado cuidadosamente, e inclusive desde la educación preescolar han realizado estas prácticas. De tal manera que todos los niños entrevistados conocen con claridad las reglas que exige la disciplina ritual.

- Acepta la regla como legítima, porque hay un discurso escolar que coincide en sus puntos básicos, pero también fuera del espacio institucional es aceptada.
- El acatamiento de las reglas es diferenciado, ya que, aún cuando las consideran legítimas, no a todos les gustan ni las acatan, esto es, no todos los niños cumplen en sus prácticas rituales con las reglas instituidas. Este variable nivel de acatamiento está relacionado al menos con dos elementos: la predisposición del niño hacia la obediencia de las reglas escolares, y la intensidad con que los profesores realicen la imposición y vigilancia de la disciplina ritual. De esta manera, en cuanto al acatamiento de la regla, podemos agrupar la conducta de los niños en los siguientes tipos:
 - Los que esperan las indicaciones de sus maestros, y las siguen
 - Los que saben lo que tienen que hacer y lo hacen con entusiasmo
 - Los que saben lo que tienen que hacer, y lo hacen con resignación
 - Los que saben lo que tienen que hacer, pero no lo hacen, adoptando para ello dos posibilidades:
 - Disimulan y ocultan sus faltas de obediencia a la disciplina ritual, aprovechando para ello la falta de vigilancia, o
 - Faltan a la disciplina abiertamente, aceptando el posible castigo al que saben que se harán acreedores.

Al conocer los niños las reglas rituales, y aceptarlas como legítimas, como manifestaron en las entrevistas, enfrentan un dilema ético en la realización de las prácticas rituales, que puede ser claro para algunos, y pasar desapercibido para otros: las reglas, gusten o no gusten, *deben* cumplirse, de tal manera que si el niño no las acata, el problema no está en las reglas, sino en el niño; dicho en términos llanos, el niño aprende que la regla está bien, y si no se cumple, quien está mal es quien la desobedece. Este es un punto básico de la socialización que realiza la escuela: la conformación de principios éticos conforme a reglas y perspectivas (universos simbólico culturales) instituidos, lo que constituye la apropiación del discurso del *deber ser*.

Esto toca la discusión sobre la rigidez o laxitud de la imposición disciplinaria en los procesos de escolarización, discusión que no me propongo resolver sino consignar en esta investigación, y para ello me remito a los dos estilos observados en las escuelas investigadas:

Escuela "B": ¿Qué pasa cuando la imposición disciplinaria y la vigilancia de su cumplimiento adquieren un carácter flexible, dando espacio a la reflexión y negociación de las reglas, como ocurre en esta escuela? Los niños buscan la oportunidad de no acatar las reglas que les desagradan, como pudo constatarse en la observación del rito cívico. Pero independientemente de lo observado, los niños de 5o y 6o grado entrevistados expresaron abiertamente que se "portan mal" en las ceremonias, porque no les gustan o les aburren, y resultado de esa conducta, que ellos mismos reconocen como inadecuada, reciben regaños de sus profesores que tratan de imponer la disciplina, pero no siempre con éxito. Nótese que en este caso, los niños no expresaron que las reglas deberían de cambiar, o eliminarse la realización del rito, porque ellos, a pesar de su conducta, perciben que la regla está bien, y lo que está mal es la forma en que ellos se comportan. Las conversaciones con algunos de los maestros, probablemente los más Tradicionalistas, también reflejaron esta falta de disciplina ritual en los niños, pero expresaron sus quejas con resignación, adaptándose a las circunstancias que privan en la escuela.

En defensa de esta perspectiva educativa, se argumenta que promueve la formación de actitudes críticas y reflexivas ante la realidad, lo que incluye inevitablemente las reglas que la rigen, en lugar de propiciar un conformismo mecánico que busca la adhesión a la regla por el temor al castigo y la represión directa que se ejerce sobre los niños. Esto permite construir una escuela activa, viva, que pone en el centro al individuo, sus necesidades y posibilidades de crecimiento y formación independiente.

Escuela "A": ¿Qué pasa cuando la disciplina ritual se impone en una forma clara y abierta, con un carácter que deja las reglas básicas fuera de toda negociación, como sucede en esta escuela? Los niños acatan las reglas porque saben que no tienen alternativa, como se observó, ya que la vigilancia permanente de los profesores impide

que los niños incumplan con la disciplina ritual, aún cuando pueden aparecer casos aislados de indisciplina. En las conversaciones con los niños de esta escuela no aparece el mal comportamiento durante la celebración del rito, ni la consecuente molestia por los regaños de los profesores: ahí sus quejas se dirigieron hacia las inclemencias del tiempo o lo largas y aburridas que son algunas ceremonias, pero la mala conducta quedó fuera de su discurso. De esto podemos deducir que, cuando las reglas son claras y no negociables, los niños las aceptan y las asumen en sus prácticas, independientemente del agrado o desagrado que les produzcan.

En defensa de esta postura se plantea que hay un cuerpo de normas fundamentales en la formación de los niños, que es imprescindible que él perciba como tales dentro del proceso educativo, porque a partir de ellas se están formando también los valores éticos que deben regir a la sociedad, y estas normas no pueden ser negociadas, porque forman parte de principios instituidos fuera del ámbito escolar. Pero esta posición pedagógica también ha sido cuestionada por propiciar un conformismo mecánico que no deja espacio a la crítica sobre las normas.

Como vemos, en la discusión sobre las diferentes perspectivas pedagógicas que orientan el trabajo escolar, el problema es complejo, y sigue abierto, involucrando concepciones, disposiciones y proyectos en sus diferentes niveles, desde el diseño de políticas y planes educativos, hasta la implementación cotidiana del proceso educativo en las escuelas por parte de los profesores y directivos.

9.5 FORMACIÓN DE IDENTIDADES SOCIO TERRITORIALES EN LOS NIÑOS

Después de haber estudiado el rito cívico desde diferentes aspectos, así como los sentidos que atribuyen los actores principales a sus prácticas rituales, llegamos al punto de analizar los posibles impactos que éstas tienen en la conformación de identidades socio territoriales en los niños, objetivo fundamental de esta práctica.

Con la intención de sistematizar los hallazgos, orientamos el análisis a partir de las premisas teóricas que expongo aquí muy brevemente:

- La identidad se construye a partir de la diferencia con el otro.
- Las identidades sociales implican la construcción simbólica de un "nosotros", formado por quienes comparten ciertas características comunes.
- Las identidades socioterritoriales expresan una forma particular de relacionarse con el territorio, donde se elabora simbólicamente un fuerte lazo en dos sentidos: yo pertenezco al territorio y soy parte de él: "yo soy de..."; pero también el territorio me pertenece: "mi país, mi pueblo, mi colonia".
- En la constitución de identidades intervienen tres elementos diferenciadores o diacríticos, que retomo del planteamiento de Gilberto Giménez (1997) :
 - El sentido de pertenencia a colectivos, lo que implica compartir con ellos el universo simbólico cultural que estructura sus prácticas.
 - Atributos identificadores, referidos a características personales, disposiciones y actitudes que se convierten en estereotipos atribuidos simbólicamente a los miembros de esa comunidad identitaria.
 - Narrativa histórica y percepción de orígenes comunes.

A partir de estos elementos, se hará el análisis de los discursos que construyeron los niños durante las entrevistas colectivas, relativos a estos temas.

9.5.1 PERCEPCIÓN DEL ESPACIO Y NIVELES DE PERTENENCIA

El rito cívico escolar tiene como objetivo formar en los niños identidades socio territoriales en dos niveles claramente establecidos: en el primero, como mexicanos, o sea, como integrantes de la nación; y en el segundo, como mexiquenses, por ser habitantes de una entidad federativa, el estado de México.

En el primer nivel, la bandera nacional se constituye en el símbolo central, y junto a ella, la musical declaración de la pertenencia nacionalista, a través del himno nacional. Esta parte del rito cívico, que además es nuclear, tiene una larga y sedimentada trayectoria

histórica que inicia desde el siglo XIX, con la definición de los símbolos patrios y la ritualización de formas particulares de honrarlos como objetos sacralizados por el nacionalismo mexicano. Por ello mismo, cuando se trata de representar la nacionalidad, sea para fortalecerla y propiciar el reconocimiento, cohesión y solidaridad entre los nacionales; o bien para señalar la diferencia con los extranjeros, los símbolos y actos rituales que los rodean tienen una amplia utilización y difusión en las más diversas actividades: actos políticos, fiestas y tradiciones populares, competencias deportivas, e inclusive, actividades o lugares religiosos, particularmente los relacionados con la católica imagen de la Virgen de Guadalupe, donde es frecuente que en altares erigidos en su honor, se coloque la bandera mexicana.

El segundo nivel de pertenencia socio territorial que se inculca en la escuela, lo constituye un ámbito más cercano, aunque no llega a percibirse como local: la identidad mexiquense, que en el rito se presenta a través de su himno estatal. Ésta no ha tenido tanta difusión como la nacional ni aparece en tantos espacios públicos, ya que su popularización e introducción es más reciente, y es en la escuela donde principalmente se inculca, aunque paulatinamente se ha tratado de incorporar también en actos locales, principalmente de carácter político. Aún cuando muchos de los estados de la república mexicana tienen un himno propio, algunos más antiguos o arraigados que otros, en el estado de México la difusión intensiva de su himno en las escuelas se ubica alrededor de los años setenta del siglo veinte, cuando se profundizan los problemas causados por la llegada masiva de migrantes provenientes de otras entidades, especialmente a la zona conurbada con la ciudad de México, y el gobierno estatal tiene que enfrentar las peticiones de servicios e infraestructura urbana de sus nuevos habitantes, además de integrarlos culturalmente al nuevo territorio, por lo que se opta por promover la conformación de una identidad mexiquense que permitiera crear cohesión social, solidaridad y lealtad entre los recién llegados y el territorio que han convertido en su nueva casa.

El primer punto que consideramos para el análisis de la conformación de identidades socioterritoriales en los niños entrevistados, es la exploración de su autopercepción como

parte de una comunidad imaginada en los dos niveles, el próximo y el lejano, y su autodenominación como mexicanos y mexiquenses. Veamos lo que encontramos en cada una de ellas:

Autopercepción como mexicanos: Todos los niños entrevistados, desde los de 3er grado hasta los de 6o, se perciben a sí mismos como mexicanos, y todos saben que su país es México. En este punto, la eficiencia de la escuela ha sido alta, aunque como ya señalamos, no es el único medio que tienen los niños para enterarse de su nacionalidad: también está la familia, los amigos y conocidos del barrio, y los medios masivos de comunicación.

Se observó que entre más pequeños son los niños, es más difícil que tengan una idea clara sobre el territorio nacional, y entonces lo imaginan a partir de su referente más cercano, por ello una de las respuestas fue:

"México es igual que Ecatepec, igual que el estado de México, pero más grande."

(3o-A-M)

Y como en este grupo perciben el territorio cercano como "muy sucio, muy contaminado", también les parece que el país entero está en las mismas condiciones. Pero independientemente de que los niños hagan o no una transferencia directa entre su territorio cercano y el nacional imaginado, encontramos también una forma común de percibir el territorio: la afectación que tiene sobre él la contaminación ambiental. Este discurso que reprueba la contaminación que sufre el territorio nacional, próximo y lejano, está presente por igual entre niños de 3o, 4o y 5o grado, que mencionaron está característica como sobresaliente. Aquí encontramos el discurso escolar, que trata de concientizar a los niños sobre el problema que representa la contaminación y los exhorta a evitarla y combatirla a través de diferentes campañas, y que es reforzado en los medios masivos de comunicación. Pero hay que señalar que los niños de 6o grado entrevistados no mencionaron este problema de la contaminación como una característica definitoria del territorio mexicano, y su percepción se dirige más hacia el reconocimiento de la diversidad natural y cultural en el territorio nacional.

Conforme aumenta la edad y grado escolar de los niños, se observó que construyen un discurso sobre el territorio mexicano más complejo y heterogéneo, pero también su forma de percibirse como mexicanos está más relacionada con aspectos simbólicos y culturales, como la herencia cultural prehispánica, las ferias y tradiciones, o los alimentos y la forma de prepararlos. Así, estas características culturales también se convierten para ellos en símbolos de nacionalidad mexicana, que los distingue de los extranjeros.

Pero el único símbolo presente en todos los niños como distintivo de su nacionalidad, independientemente de su edad, grado escolar o percepción particular del territorio, es precisamente la bandera nacional:

"La bandera nos hace sentir mexicanos" (6o-B-R)

"El Zócalo está muy bonito: ahí está la bandera" (3o-B-L)

"La bandera es símbolo de nuestro país" (3o-B-L)

Y parte importante de sentirse mexicanos es el reconocimiento de este símbolo, que hermana, o debería hermanar a todos los mexicanos a partir precisamente del respeto y veneración que se le profese. Por ello, quienes consideran a la bandera como un objeto sagrado, no comprenden el rechazo de los niños Testigos de Jehová a rendirle honores:

"¡Qué importa la religión, si todos somos iguales!"

En la formación de este *habitus* nacionalista, gracias al cual los niños perciben la bandera como un objeto sagrado que merece respeto y aún adoración, sí encontramos una relación directa con la realización periódica del rito cívico escolar, que conforma en la mayoría de los niños disposiciones a través de las cuales perciben la realidad y orientan sus prácticas con cierto sentido: en presencia de la bandera debe asumirse una actitud respetuosa; la bandera hermana a todos los mexicanos; donde esté la bandera, están representados todos los mexicanos; la bandera exige a los mexicanos lealtad y defensa.

La formación de este *habitus* en edades tempranas, como sucede en la escuela, puede ser altamente efectiva, como se observó en el análisis de las concepciones y disposiciones de los profesores. En ellos encontramos con claridad cómo estas percepciones, naturalizadas, puestas fuera de toda duda y convertidas en disposiciones, funcionan como

orientadoras de prácticas con un carácter *duradero*, ya que difícilmente puede romperse, aún cuando cambien las circunstancias que los rodean, su lugar de residencia⁹ o sus convicciones religiosas¹⁰; *profundo*, ya que contempla todos los niveles posibles de respeto y evita cualquier situación que pueda faltar a este principio¹¹; y *transferible* a otras situaciones en las que esté presente el símbolo, dentro y fuera del espacio escolar, como pueden ser las competencias deportivas internacionales¹².

Autopercepción como mexiquenses: Si la autopercepción como mexicanos está presente en todos los niños entrevistados, sin importar su grado escolar, no sucede lo mismo con el desarrollo del sentido de pertenencia a la comunidad estatal, o sea, su autorreconocimiento como mexiquenses. Aquí encontramos diferentes características y matices, que evidencian poca eficacia de la escuela en el logro de este objetivo, lo que indica que estamos en presencia de un fenómeno muy complejo y en el que inciden diversos elementos, muchos de ellos con sentidos contradictorios.

Empecemos por recordar que la mayoría de los niños que acuden a estas escuelas y viven en esta zona del municipio mexiquense de Ecatepec, son hijos de migrantes, y en muchos casos ellos mismos nacieron en otra entidad. Probablemente a ello se deba que, en general, no encontré una visión idílica del territorio próximo, que frecuentemente es transmitida en el medio familiar cuando existe un fuerte arraigo en la comunidad, sin importar la belleza, bonanza u otras características que le sean atribuidas. A esto hay que agregar que los profesores entrevistados tampoco son originarios de este municipio, ni tienen raíces profundas en él, aunque algunos han construido vínculos afectivos y

⁹ El caso del profesor Ricardo muestra cómo, al migrar hacia los Estados Unidos, donde permaneció durante varios años, se fortalece su identidad nacional mexicana, se intensifican sus sentimientos nacionalistas y particularmente el reconocimiento y respeto por los símbolos patrios.

¹⁰ El caso del profesor Manuel, convertido a Testigo de Jehová, muestra también como perviven estas disposiciones: los preceptos religiosos que ahora sostiene le impiden "adorar" a la bandera, o hacerle honores, pero aún así conserva un profundo sentido de respeto por su simbolismo.

¹¹ La profesora Matilde, por ejemplo, explica que el respeto por la bandera tiene que observarse en cualquier situación, por lo que enseña a los niños a ser cuidadosos y respetuosos aún con las pequeñas banderas de papel que utilizan en fiestas o celebraciones cívicas como el "Día de la independencia", y si alguno la tira al suelo descuidadamente, les indica que eso es incorrecto y les explica: "¡No! ¡Recoge esa bandera! Si no la quieres, dóblala, la quemamos o a ver qué le hacemos para que no esté ahí, dando vueltas en el piso" (Matilde)

¹² Bourdieu señala tres características de los *habitus* efectivos: duraderos, exhaustivos y transferibles (Bourdieu, 1972)

sentidos de pertenencia socio territorial, por lo que sus discursos sobre el entorno son muy diversos.

Es importante también precisar que, además del rito cívico, donde semanalmente se canta el himno del estado de México y esporádicamente se abordan aspectos específicos sobre él, los programas curriculares del 3er grado de primaria contemplan el estudio de la entidad en sus aspectos históricos y geográficos. Esto favorece que los niños ubiquen que viven en Ecatepec, y éste se encuentra dentro del estado de México. No obstante, hay algunos niños que aún no tienen clara esta división política y geográfica; en el caso extremo, en un grupo de tercer grado, al preguntarles por el estado de México, los niños contestaron inmediatamente "yo no he ido", "yo tampoco", pero cuando pregunto "¿aquí no es el estado de México?", reflexionan y me contestan que sí. También hay que señalar que en los demás grupos no se presentaron esas confusiones.

Pero reconocer que viven actualmente en el estado de México, y percibirse como parte de él, fueron cosas diferentes. En la entrevista, el ejercicio consistió en situarse en el territorio próximo, su localidad inmediata, la que conocen directamente y en la que desarrollan la mayor parte de sus actividades, que es Ecatepec, para desde ahí observar el estado de México, en esta suerte de *territorios apilados* en la que uno contiene al otro. Empezamos, pues, por explorar la forma en que perciben el espacio territorial ecatepense.

La forma en que los niños describen su espacio cercano puede ser diversa, sin embargo encontramos ciertos puntos característicos: para muchos niños, es claro que hay una inclinación natural a apreciar positivamente lo que consideran como suyo, en este caso el lugar donde nacieron o donde viven, con todo aquello que implica: su idioma, sus costumbres, su cultura, su territorio. Esto se hizo más evidente en la percepción que tienen de su pertenencia nacional como mexicanos. También es claro que hay una tendencia a establecer un vínculo con el territorio, su casa, y este rasgo fue más marcado entre las niñas. Sin embargo, tratándose del territorio cercano, la realidad que observan cotidianamente no los hace perder objetividad por lo que ven, y pueden diferenciar las cosas que les gustan de aquellas que no.

En las descripciones que hacen específicamente de Ecatepec, están presentes estos sentidos contradictorios. Tomemos como ejemplo lo que ocurrió en un grupo de tercer grado:

- "- Ecatepec está bonito. (Dice una niña)
- ¡Al contrario: está muy feo! (Replica un niño)
- Está muy sucio (Puntualiza otro niño)
- ¡Está bien feo! (Enfatiza el tercer niño)
- ¡Entonces mejor vete a vivir a otro lado! (Le contesta la primera niña, y sus dos compañeras asienten, pero los niños defienden su posición, hasta que una de las niñas trata de conciliar lo que se ha convertido en una discusión entre niños y niñas)
- Está bonito, nada más que hay mucha contaminación. (Concluye la tercera niña)" (3o-A-M)

La discusión anterior muestra la inclinación de algunos por crear vínculos afectivos con el lugar en el que viven, como una forma de lealtad con el territorio que los acoge, a pesar de que encuentren evidencias que dificulten la formación de un sentido de pertenencia con un lugar que les resulta desagradable. Estas tendencias que oscilan entre defender el lugar que se considera propio, y rechazarlo porque se percibe como desagradable, se expresaron con mayor o menor intensidad entre todos los niños entrevistados.

Entre los argumentos que expresan para fundamentar su apreciación positiva del municipio de Ecatepec se encuentran:

- El ambiente pueblerino: "Es muy calmado", "Tranquilo", "Mucha gente conocida, se puede uno detener a saludar".
- Símbolos territoriales: Casa de Morelos, la Catedral, el Cerro de la Cruz, Puente de Hierro o del Arte, San Cristóbal Centro, Presidencia municipal, Centro Cívico.
- Tradiciones, actividades culturales, recreativas y comerciales: las "Ferias" de las iglesias, donde venden dulces regionales y juguetes tradicionales; museos de historia

regional y exposiciones de obras de arte; muchos comercios, tanto los pequeños y tradicionales, como grandes centros comerciales.

- También encontramos a quienes les agrada todo lo que hay en su municipio, y en el extremo está la posición de alumnos de la profesora Laura, que repiten una frase que también escuchamos proferir a ella: "Es un municipio muy bello" (3o-B-L), con la que sintetizan la construcción de un vínculo afectivo con el territorio que minimiza las posibles críticas que puedan formularle.

En sentido contrario, muchos niños consideran que no es un buen lugar para vivir, lo que no impide que establezcan con él algún tipo de lazo afectivo. Entre lo que perciben como más desagradable está:

- Basura y contaminación, punto en el que hubo acuerdo entre todos los niños, aún quienes mantienen una postura de mayor apego por el lugar en el que viven, que sin embargo aceptan esta característica de Ecatepec como la más sobresaliente. La contaminación del ambiente la encuentran en diferentes aspectos:
 - Basura tirada en lugares públicos: calles, plazas, jardines, avenidas, etc. En este punto, los niños tienden a decir que "otros" tiran basura, sin embargo terminan aceptando que ellos, como parte de la comunidad, también participan en esta actividad colectiva que ensucia los espacios comunes.
 - Desorden o suciedad dentro de sus propias casas, que también los hace ubicarse como parte de una colectividad en la que hace falta propiciar una disciplina de orden y limpieza que abarque todos los espacios, aunque algunos niños expresaron que "mi casa sí está limpia".
 - Contaminación del aire: "huele feo", "huele a coladera", "hay mucho humo y smog", "mucho polvo".
 - Ruido producido por transportes de carga y de pasajeros, y por las fábricas que hay en la zona.
 - Descuido por la naturaleza y los animales: "están tirando muchos árboles", "muchos perros callejeros".
- Delincuencia creciente: "muchos rateros", "muchos vagos".

Esta forma de percibir el ambiente que les rodea impacta también en la autopercepción de su pertenencia socio territorial. Así encontramos una débil autodenominación como mexiquenses: aunque no en todos los casos, muchos niños prefieren llamarse a sí mismos "chilangos", porque nacieron en el D.F., aún cuando hubieran pasado la mayor parte de su vida en el estado de México. Muchos niños se autodenominan "chilangos", con convicción y en algunos casos, hasta con orgullo, mientras que la denominación de "mexiquenses" sólo algunos la aceptan, y otros la reconocen pero tímidamente. Esto permitió observar que entre muchos su identidad mexiquense no constituye para ellos una *identidad gratificante*, ¿cómo aceptar con orgullo su pertenencia a un lugar que no consideran del todo agradable? Y entonces recurren a diferentes estrategias para marcar distinciones: acuden simbólicamente al lugar de nacimiento de sus padres: "yo soy de Oaxaca... bueno, mi mamá es de Oaxaca", "soy veracruzano... allá está toda mi familia, y yo mismo nací ahí, aunque vivo acá". Otra estrategia fue explicar que el lugar que prefieren es donde está su familia: vivir y convivir con ella es lo más importante, sin importar de que lugar se trate.

En resumen, encontramos el desarrollo de un fuerte sentido de identidad como mexicanos, y una débil identidad mexiquense: si su pertenencia local no es gratificante para todos, la suplen con una identidad nacional más sólida.

9.5.2 LA APROPIACIÓN DE ORÍGENES HISTÓRICOS COMUNES

La escuela tiene como uno de sus objetivos centrales la transmisión de conocimientos, y precisamente es el cumplimiento de este objetivo uno de los ejes centrales sobre los que se realiza la evaluación de su eficiencia: a pesar de los cambios realizados en la orientación pedagógica, el aprendizaje de un cuerpo de conocimientos sigue siendo premisa fundamental en los procesos de evaluación y acreditación escolar. Y entre estos conocimientos está el aprendizaje de una narrativa histórica que se presenta como la visión "oficial" de la Historia.

El aprendizaje de la historia nacional constituye uno de los componentes para la formación de la identidad nacional, a partir de la apropiación de la visión de los orígenes colectivos como propios, lo que permite al niño reconocerse como parte de una comunidad imaginada. Sin embargo, durante las entrevistas fue notoria la poca eficiencia de la escuela en la adquisición de conocimientos históricos en muchos de los niños, que desconocían, no recordaban o confundían hechos básicos de la historia nacional, sin importar el grado escolar que estuvieran cursando, mientras que otros niños mostraron una apropiación de este discurso histórico que les permite reconocerse como mexicanos y diferenciarse de ciertos pueblos extranjeros. Así, encontramos niños de 3er grado, los más pequeños entre los entrevistados, que ubicaban con claridad acontecimientos o figuras históricas, mientras algunos niños de 6o grado no lograban hacerlo, y viceversa, en algunos grupos de niños pequeños no lograban ubicarlos, mientras otros de 6o sí lo hacían. De ahí concluimos que la adquisición de conocimientos históricos es muy variable entre los niños, y responde a diferentes factores, tanto escolares como familiares y contextuales.

Uno de los acontecimientos históricos que apareció espontáneamente en un grupo de 3o, donde los niños expresaron su apropiación de orígenes históricos comunes como mexicanos, fue la época de la conquista y la independencia nacional, donde expresan la conformación de ese "nosotros" imaginario que trasciende épocas y situaciones. Transcribo parte de esa entrevista:

- "- ¿A ustedes les han platicado sobre la historia de México? (Pregunté)
- No, no, no (contestan casi a coro cuatro de los seis niños)
 - No mucho (aclara un cuarto niño)
 - El cura Hidalgo es el Padre de la Patria, defendió **nuestro** honor, porque los españoles en esa época mandaban. (explica el sexto niño, haciendo gala de sus conocimientos sobre el tema)
 - ¿Y quién les platicó eso? (vuelvo a preguntar)
 - La maestra.
 - Apenas ayer.

- Que los franceses trajeron todo lo malo, las ratas y eso. (se refiere a los españoles, pero se confunde de nacionalidad)
- Los piojos y las pulgas.
- Eran cochinos.
- Los franceses eran cochinos. (Enfatiza)
- **Nos** mandaban.
- ¿Quiénes nos mandaban? (pregunto para aclarar la confusión de nacionalidades)
- ¡Los españoles! (responden a coro, rectificando sobre los franceses)
- ¿Y si ustedes hubieran vivido en esa época, que hubieran hecho? (Les pregunto)
- Yo no los obedecería, aunque nos pegaran, porque yo soy yo y no me pueden obligar (Asegura una niña, y el resto del grupo asiente con entusiasmo)

(3o-A-M)

Con este relato, aún con sus imprecisiones, los niños muestran la forma en que se apropian de los orígenes comunes, reconociéndose como herederos de esos ancestros, así como participantes simbólicos en los hechos que protagonizaron:

- En primer lugar, reconocen a quienes habitaron este territorio como sus antepasados.
- A partir de este hecho, mediante una transferencia, lo que les haya ocurrido a ellos, sus ancestros, simbólicamente también "nos" ocurrió a "nosotros", que "somos" parte de ellos.
- Así también, los "enemigos" de los ancestros se convierten en "nuestros" enemigos, y las ofensas que les hayan hecho las sienten como propias.

Pero en los otros dos grupos de 3er grado entrevistados, los niños no pudieron ubicar estos hechos históricos, y confundían épocas y acontecimientos: junto con Cristóbal Colón, hablaban de luchar al lado de Emiliano Zapata, actuar como los Niños Héroe, ser teotihuacanos o sobre la matanza del 2 de octubre de 1968 en Tlaltelolco.

Para explorar sobre los sentidos simbólicos de apropiación del relato histórico, y la forma en que se reconocen como herederos o no de unos imaginarios ancestros, que bien pueden parecerles muy reales, y con los que hipotéticamente podrían llegar a identificarse, pedí a los niños de 4o, 5o y 6o grado entrevistados que imaginaran que estaban viviendo en la época de la conquista de México o el virreinato, y me contaran, imaginariamente ¿quiénes serían o qué harían?

En la construcción de los relatos fantásticos que narraron, está presente con gran fidelidad el relato oficial de la historia, esa "historia de bronce" que reciben de sus profesores y libros de texto, a la que reconocen como legítima, y desde ahí, como señalaba Luis González, se convierte en el relato que "recoge las bondades del pasado propio y las villanías de los vecinos"(González, 1993: 66). Sin embargo, no fue homogénea la forma de apropiarse de los ancestros entre los niños, y encontramos las tres posturas básicas: quienes se sienten herederos de los indígenas; quienes se consideran cercanos a los españoles, aunque están conscientes de que no es la posición más aceptable; y quienes se deslindan de unos y otros.

En la primera posición encontramos la reproducción fiel del discurso oficial y profesoral, con el reconocimiento de sus orígenes indígenas como los legítimos, y la satanización de los malvados invasores españoles:

"(Si hubiéramos vivido en esa época)

- Hubiera sido mexicana, hubiera luchado contra los españoles. (Dijo un niño)

Los niños apoyan esta idea, pero no así las niñas, quienes ven el lado práctico del asunto, y dicen:

- Yo no hubiera luchado, porque si luchas, te mueres (Replicó una de las niñas, y las otras dos estuvieron de acuerdo)

- Mejor me hubiera escondido o ido de ahí (Completó otra niña)"

(5o-B-A)

En el mismo sentido de identificación total con los indígenas, está el siguiente relato colectivo:

"(Si hubiéramos vivido en esa época)

- Seríamos indígenas.
- **Somos** indígenas (precisó su compañero, reproduciendo el discurso de su profesor, que sostiene esa perspectiva)
- Llegaron los españoles y trajeron enfermedades: rabia, viruela.
- Cuando no estaban los españoles, no había problemas, todos se respetaban, hombres y mujeres se metían a nadar. Cuando llegaron los españoles trajeron todo eso, y muchas enfermedades.
- Hubiéramos sido esclavos de los españoles.
- Sí, hubiéramos sido esclavos. (Concluye tajantemente, y sus compañeros lo apoyan)

(60-A-D)

En este grupo de 6o grado, los niños también coincidieron en que sus ancestros legítimos son los indígenas, aunque también reconocieron algunas aportaciones de los españoles. Un niño se atrevió a deslindarse de esa postura y otro lo apoyó, ante el rechazo de sus compañeros:

"(Si hubiéramos vivido en esa época)

- Los españoles se aprovecharon de nosotros, porque pensamos que eran dioses.
- Se aprovecharon, pero al mismo tiempo nos ayudaron.
- Sí, se llevaron parte, pero también dejaron.
- Porque si no hubieran venido, estaríamos más atrasados.
- Seríamos esclavos.
- Nos hubiéramos rebelado.
- Sí, contra la esclavitud.
- Pues yo hubiera sido criollo. (Dice un niño, pero el resto del grupo voltea a verlo con extrañeza o se burlan de él)
- Pues yo también. (Se une un niño más, pero el resto del grupo se deslinda tajantemente de esa postura)"

(60-B-R)

En una posición intermedia, encontramos quienes aceptan a los indígenas como sus ancestros legítimos, pero se reconocen como diferentes de ellos:

"(Si hubiéramos vivido en esa época)

- Lucharíamos contra los españoles.
- Los alabábamos.
- Les daríamos nuestras mejores riquezas, porque creíamos que eran dioses, pero no, eran unos rateros. **Nosotros** les dábamos todos, y ellos un cuerno bien retorcido.
- **Nosotros** éramos atrasados, pero éramos ricos.
- Sin enfermedades, con más riqueza.
- Hubiéramos sido indígenas, seguiríamos siendo indígenas.
- Pero ahora somos mestizos.
- Eso es lo que dice la maestra.
- Seríamos todos iguales, todos seríamos morenos.
- Todos somos mestizos ahora."

(4o-A-C)

Sólo en otro grupo de 6o grado los niños se deslindaron de esta postura, y se identificaron con los españoles:

"(Si hubiéramos vivido en esa época)

- Yo hubiera sido el virrey.
- En la Noche Triste, yo hubiera chillado con Cortés.
- Hubieramos sido españoles
- ¿Les hubiera gustado ser españoles? (Les pregunté)
- No, no, no (contestaron todos)
- ¿Les hubiera gustado ser indígenas? (Volví a preguntar)
- No, no, no (contestaron a coro)
- Mestizos.
- O criollos.
- Somos criollos, o mestizos.

(60-A-I)

Los relatos anteriores muestran el papel de la apropiación de los orígenes históricos comunes como un elemento que permite esa conformación imaginaria del "nosotros", con el que los niños se reconocen como parte de la comunidad, con la que comparten ancestros, independientemente de los que elijan como sus favoritos. También muestra la eficiencia de la escuela en la transmisión de ese discurso histórico, como parte de la formación de la identidad nacional de sus alumnos.

9.5.3 SENTIDO DE IDENTIDAD Y DIFERENCIA

La conformación de un "nosotros", al que se asocian ciertos atributos identificadores, que se contraponen con los "otros", los extranjeros, los diferentes, a quienes también se atribuyen ciertas características, es un proceso básico en la formación de identidades socioterritoriales.

En la construcción imaginaria de ese "nosotros" y ese "otros", se ponen en juego los estereotipos que se han sedimentado y transmitido históricamente para caracterizar a unos y otros, pero que son contrastados permanentemente con la percepción de la realidad inmediata. Por ello, estos estereotipos no son estáticos ni se constituyen como un cuerpo homogéneo o unívoco, sino que adquieren características particulares en cada grupo social, y dentro de él, en la forma en que son asumidos subjetivamente por cada uno de sus miembros, aún cuando pueden ubicarse algunas tendencias más o menos claras.

Los estereotipos que los niños entrevistados expresan sobre los mexicanos son, en general, poco precisos, y en la mayoría de los casos los someten a la prueba de fuego de su experiencia inmediata: para ellos no existe una concepción solamente imaginaria y conceptual del ser mexicano, sino que su procedimiento pasa por señalar las características, positivas o negativas, de las personas que han conocido, con las que han

interactuado o en algunos casos, de las que les han platicado. Por ello, pueden o no coincidir con estereotipos que gozan de popularidad o están más sedimentados en el discurso de muchos adultos o entre grupos de políticos e intelectuales. También se observó la práctica común de excluirse de las características negativas que les atribuyen, y sólo en algunos casos se reconocen como parte del imaginario, con la declaración explícita de "los mexicanos somos nosotros" (3o-B-L), aunque todos se consideran a sí mismos mexicanos, y por tanto forman parte de ese "nosotros".

Entre las características que atribuyen a los mexicanos, a partir de la prevención anterior, se encuentran:

- Características positivas, en las que se incluyen: "amables", "muy buenas personas", "muy buenos", "muy buenas gentes", "me gustan sus costumbres y tradiciones".
- Características negativas, en las que se incluyen: "somos cochinos", "decimos mentiras", "contaminamos el ambiente", "nos regañan, pero tienen razón", "somos rezongones", "algunos decimos groserías".
- Características negativas, en las que se excluyen: "muy sucios", "tiran basura", "no arreglan sus coches y contaminan", "también hay borrachos", "violentos", "a pocos les gusta leer", "dicen groserías", "hay gente muy grosera", "hay muchos delincuentes" (asaltos, violaciones, secuestros, violadores, corruptos).

A partir de estas caracterizaciones, hacen una distinción precisa de lo que los diferencia con los "otros". Aquí encontramos que su referente fundamental en la construcción de este discurso de la identidad y la diferencia, son los Estados Unidos y su gente, que se constituye así en su referente obligado y mejor conocido. La visión que tienen de esos extranjeros pasa por dos elementos principalmente: la recuperación del discurso antiyanqui y el rechazo a su cultura, idioma y costumbres, que sigue presente, con amplia difusión y aceptación entre los niños, por un lado; y el referente cercano del otro discurso, elaborado y transmitido desde la cercanía con familiares o conocidos que han emigrado a ese país, principalmente buscando mejorar sus condiciones de vida o la sobrevivencia a partir de encontrar allá un empleo.

El discurso que elaboran sobre Estados Unidos, relacionado con la percepción de la diferencia del "nosotros" con los "otros", pasa por aspectos muy diversos:

- La apropiación de la narrativa histórica que les enseñan en la escuela, que los presenta como enemigos naturales de la nación y su soberanía: "Nos robaron Texas, Nuevo México y Arizona" (4o-A-C)
- El reconocimiento implícito de que se trata de una cultura superior, aún cuando esto mismo desagrade a los niños por el contraste desfavorable que hacen con las condiciones económicas, políticas y culturales propias: "hay mucho orden", "no hay tanta basura", "las calles están limpietas", "allá está más bonito", "es otra forma de vida" que quieren conocer, "las escuelas están muy bien", "tienen más industrias", "tienen más dinero", "sus políticos están más preparados que los nuestros", "no hay corrupción".
- Las características negativas, que les permiten afirmar contundentemente su preferencia por su propio país: "no nos gustaría vivir ahí, por la guerra y por todo", "es más caro todo", "son violentos", "hay más drogadicción", "es una cultura violenta", "hay muchas personas envidiosas", "no les importa que haya pobres", "allá te odian por ser de acá, y no dan empleo", "se creen los muy, muy", "no es como parece", "es un país muy destructivo".

Desde estas características contrastantes, las posiciones de los niños son divergentes: para algunos, la minoría, los Estados Unidos representan una oportunidad de progreso que no rechazan, previendo que en algún momento de su vida podrían tener la necesidad de emigrar, independientemente de su agrado o desagrado ante esta idea. Esta postura está más acentuada entre quienes tienen familiares cercanos viviendo en aquel país, y manejan un discurso de expertos sobre el tema, aunque no por ello rechazan abiertamente su propia nacionalidad.

Pero para la mayoría de los niños entrevistados, el reconocimiento de la superioridad económica y hasta cultural en algunos aspectos de este país extranjero, resulta doloroso, y entonces construyen un discurso que enfatiza lo mejor de lo propio y desdeña los beneficios ajenos: "no me hubiera gustado nacer allá", "no me gustaría vivir allá", "aquí

tenemos mejores lugares", "los turistas de allá vienen acá, y les gusta", "no es como parece", "no hablamos ese idioma", "prefiero mi país", "no está más bonito que México".

Este discurso y la forma de percibir al extranjero, es lo que permite a los niños, por referencia al otro, construir una idea más clara de su propia identidad mexicana, donde el "nosotros" está siempre implícito, aún cuando no siempre puedan definirlo con precisión. También enfatiza ese gusto por "lo nuestro", como un *deber ser* incluido en la percepción de su identidad mexicana. No apreciar lo propio, y criticar, rechazar o distinguirse de lo ajeno, se presenta como un deber incuestionable, de tal manera que no asumir estas actitudes los llevaría a convertirse en traidores a su patria. Así que encontramos los dos niveles entre lo local y lo nacional en su construcción identitaria: deslindarse de su pertenencia como mexiquenses es posible y tolerable, pero no así rechazar su pertenencia a la comunidad nacional, con todo el valor simbólico y cultural que ella conlleva.

La apropiación de los orígenes históricos comunes, la conformación simbólica de un "nosotros", y el sentido de la distinción y diferencia con los extranjeros, revisten una particular importancia que no se agotan en sí mismas, como conocimientos del sentido común, sino en la posibilidad de constituirse en *habitus*, esto es, en conjuntos de esquemas de percepciones y disposiciones que orientan sus prácticas, lo que implica que, frente a situaciones de la vida cotidiana, el niño desarrolla un sentido práctico que le permite percibir la realidad de cierta manera, reconocer las disposiciones que *debe tener*, esto es, la dimensión ética que orienta esas percepciones, y desde ahí, las prácticas legítimas o deseables, aunque no siempre posibles.

En la formación de identidades socio territoriales, en la investigación encontramos que no es de conocimientos de lo que los niños se apropian preferentemente en la escuela, porque estos pueden ser incompletos o confusos. Lo que aparece con más claridad en ellos es un conjunto de disposiciones frente a la realidad, una forma de ver el mundo y de autoperibirse dentro de él, autoasignándose un lugar dictado por su origen o nacimiento en un territorio, pero sobre todo, en una cultura para la cual ese territorio adquiere una

dimensión mítica y simbólica, condensada en el rito, que se actualizará cada vez que esté frente a su bandera, sus símbolos, su "nosotros" y sus "otros".

CONCLUSIONES

Las identidades socioterritoriales pueden ser estudiadas desde muy diversos aspectos. En esta investigación se eligió un contexto geográfico e institucional específico: dos escuelas públicas del municipio de Ecatepec, donde se indagó sobre los procesos de construcción identitaria, en su dimensión socioterritorial, de un conjunto de profesores y alumnos. Con ellos, la atención se centró en dos aspectos básicos: los procesos subjetivos desarrollados por esos profesores en el transcurso de su trayectoria vital, incluyendo el espacio familiar, social y escolar, y el impacto que estos han tenido en su actual conformación identitaria; y las actividades educativas que se realizan en las escuelas para la formación de este tipo de identidades en sus alumnos, particularmente las ceremonias cívicas, vistas desde las perspectivas de los actores que en ellas intervienen, los sentidos que le asignan a su acción y las repercusiones que tienen en los niños.

El contexto geográfico donde se desarrolla la investigación adquiere una importancia particular indispensable para ubicar al objeto de estudio y los resultados y conclusiones que se obtuvieron, ya que Ecatepec es un municipio que actualmente forma parte del área conurbada de la ciudad de México, pero que hasta hace cincuenta años aproximadamente, era un pequeño pueblo, de origen prehispánico, donde se conservaron a través de los siglos algunas costumbres provenientes de las dos tradiciones culturales que lo nutrieron desde sus orígenes: las raíces nahuas, expresadas disimuladamente en ciertas festividades como la Fiesta de la Santa Cruz, y la cultura cristiana, presente con un carácter decididamente dominante. Pero la llegada de miles de migrantes en los últimos cuarenta años del siglo XX cambió definitivamente la fisonomía y formas de vida de la otrora apacible población, que pasó de pueblo a ciudad en tan poco tiempo que difícilmente ha podido incorporar a los recién llegados y satisfacer sus necesidades de infraestructura urbana básicas.

La migración, particularmente si ocurre en tan poco tiempo y sin una planeación y preparación previa, plantea fuertes desafíos: por una parte, está la transformación de los espacios para adecuarse a las nuevas circunstancias que exige el crecimiento

desmesurado de la población, como la construcción de viviendas, la dotación de servicios y la construcción de nuevas vialidades; pero por otra parte está la integración cultural de los nuevos habitantes en un proyecto político y social compartido y viable. Y este es uno de los problemas iniciales en la investigación: ¿cómo se incorporan los migrantes a una comunidad socioterritorial preexistente? Las autoridades políticas estatales y municipales han puesto en marcha diversos programas tendientes a crear y/o reforzar identidades locales con ciertos sentidos, en población abierta, y particularmente dentro de las escuelas, como una estrategia para integrar culturalmente a estos nuevos pobladores, aunque no hay suficiente información sobre el posible éxito que ésta ha tenido.

El objetivo de esta investigación fue descubrir el peso e importancia de los procesos de escolarización en la conformación y sentidos de las identidades socioterritoriales, pero dada la complejidad del objeto, se planteó la necesidad de iniciar con el estudio de las identidades socioterritoriales, y particularmente de los procesos subjetivos a través de los cuales se desarrollan y los contenidos que éstas adquieren, tomando como referente empírico a un grupo de siete profesores que laboran en dos escuelas primarias públicas. En un segundo momento se investigaron las prácticas de esos y otros profesores en una actividad que tiene como objetivo principal el desarrollo de identidades socioterritoriales: las ceremonias cívicas escolares. Estas dos vertientes y momentos de la investigación se nutren recíprocamente para descubrir las posibilidades que tiene la escuela, como espacio de formación de niños pero también de interacción e intercambio de toda la comunidad escolar, para conformar identidades socioterritoriales, y los posibles sentidos que éstas adquieren dentro de ella.

Para abordar este objeto de estudio, se desplegaron diversas estrategias metodológicas: los relatos biográficos para indagar sobre los procesos de construcción identitaria en profesores, entrevistas con profesores sobre su acción en las ceremonias cívicas, observación de diferentes actividades y espacios escolares, y entrevistas colectivas a niños. Cada una de estas técnicas y estrategias metodológicas aportó una serie de elementos que responden a las interrogantes inicialmente planteadas y a otras que surgieron durante el proceso de investigación, y se conjugaron para obtener una visión

más amplia del objeto de estudio, las identidades socioterritoriales, que por su propia complejidad requiere ser abordado desde diferentes ángulos y perspectivas. Los resultados de investigación que aquí se presentan están centrados en tres aspectos básicos referidos a las identidades socioterritoriales de los actores investigados: las concepciones y discursos que elaboran; los procesos particulares de formación identitaria, y las prácticas que realizan alrededor de ellas dentro y fuera del espacio escolar.

Las preguntas centrales que guiaron la investigación pueden resumirse en las siguientes: ¿Qué es la identidad socioterritorial? ¿A partir de cuáles elementos y procesos se construye? ¿Cuáles son sus tipos y sentidos? ¿A través de qué actividades y procesos escolares se promueve su formación y con qué resultados? Y ¿Cuál es papel de la escolarización en la conformación de las identidades socioterritoriales? Este último capítulo tiene como objetivo responder en forma general y sintética a cada una de estas preguntas, a partir de los hallazgos y contribuciones de la propia investigación y siguiendo la lógica con la que fue construida.

a) *LA IDENTIDAD SOCIOTERRITORIAL*

Iniciamos estas conclusiones con una definición sucinta sobre la categoría central y objeto de estudio de esta investigación: *la identidad socioterritorial es una dimensión de la identidad personal que se caracteriza por tomar como centro de referencia un territorio delimitado, donde tiene su asiento un conglomerado social con el cual se establecen y reconocen vínculos de pertenencia.* Pasamos ahora a desmenuzar las partes constitutivas de esta definición, recuperando sintéticamente algunos de los elementos desarrollados en la investigación.

La identidad personal está compuesta por diversas dimensiones que corresponden a los distintos aspectos de la vida del actor, y cada una de ellas toma como referente algún grupo o conglomerado social con el cual se identifica. Así pues, en la integración de la identidad personal el actor conjuga de manera particular, subjetiva y compleja sus diferentes dimensiones identitarias, para conformar una imagen más o menos clara y coherente de su particular “yo soy”, lo que se complica cuando hay algún grado de

incompatibilidad entre estas dimensiones, por lo que pueden recomponerse, delimitarse o enriquecerse mutuamente. Por ello encontramos que la conformación identitaria no tiene un carácter permanente o inamovible, sino que puede ser reconstruida o modificada, aunque observamos que el actor puede otorgar un peso sustantivo o dominante a algunas dimensiones, por lo que difícilmente son modificadas en el transcurso de su vida, a pesar de las circunstancias de vida que le rodeen.

El juego de las diferentes dimensiones identitarias, y los pesos que el actor les otorga, constituyen elementos fundamentales en los sentidos que adquieren sus concepciones, creencias, auto imagen y prácticas, de tal manera que las decisiones que toma en el transcurso de su vida y las prácticas que realiza están ligadas con su propia conformación identitaria de manera dialéctica, ya que su identidad orienta los sentidos de sus prácticas, pero también sus prácticas conforman y reconfirman su particular construcción identitaria, a lo que hay que agregar la influencia que tiene sobre ambas, identidad y prácticas, el contexto en el que está inserto, visto como el conjunto de circunstancias que rodean al actor en cada momento de su vida y las relaciones interpersonales que entabla, a las cuales otorga diferentes pesos en el complejo juego entre conformación identitaria – toma de decisiones – prácticas.

En cuanto a la dimensión socioterritorial de la identidad, como hemos apuntado, su punto central lo constituye la percepción subjetiva de pertenecer a la comunidad que simbólicamente tiene su asiento en un territorio determinado, a la que se atribuyen ciertas características particulares, de tal forma que territorio y sociedad se perciben como una unidad en la cual la existencia de uno y otra están íntimamente compenetrados y sirven de referencia al otro, ya que el territorio se percibe como el lugar donde se han sedimentado históricamente cierto tipo de prácticas sociales, pero éstas a su vez se perciben como propias y emanadas de ese lugar, por lo que el territorio adquiere un carácter emblemático. Esta imaginaria fusión territorio – sociedad se presenta a sus habitantes como una construcción cultural en la que difícilmente pueden separarse estos dos elementos, a partir de los cuales se erigen diversos estereotipos que funcionan como símbolos que condensan significados que pueden ser diversos, aceptados o rechazados,

pero en cierto grado son compartidos. Así pues, en la conformación identitaria el territorio aparece no sólo como un espacio físico, o sea, con un carácter meramente material, sino que está cargado con toda una gama de significados que el actor ha construido sobre él a partir de los mensajes que ha recibido y de sus experiencias directas o indirectas en él. En esto se diferencia de un observador externo, como puede ser un visitante o paseante, que pueden solamente apreciar la apariencia externa del territorio con todo lo que sobre él se ha edificado, pero sin sumergirse necesariamente en los aspectos culturales propios de las comunidades que de alguna manera se han apropiado simbólicamente de él.

La identidad socioterritorial involucra siempre estas dos partes: apropiación del espacio territorial con todas las características y sentidos que real y simbólicamente se le atribuyen; y la comunidad que históricamente se ha conformado en él. Ambos elementos están permanentemente en un proceso de transformación, por lo que los significados y sentidos de pertenencia que sobre ellos se construyen sufren también reajustes derivados tanto de las percepciones cambiantes del entorno físico y social, como de las propias transformaciones subjetivas por las que pasa el actor en los diferentes momentos y circunstancias de su vida. Por ello el papel de las experiencias en el territorio y con el territorio son muy importantes en el desarrollo de la identidad socioterritorial,

b) *ELEMENTOS Y PROCESOS CONSTITUTIVOS DE LA IDENTIDAD SOCIOTERRITORIAL*

Para el análisis de la conformación de la identidad socioterritorial consideramos dos elementos centrales: la auto percepción o forma de asumirse a sí mismo, que tiene su manifestación más clara en la manera en que el actor se autodenomina a partir de expresiones del tipo “yo soy...” y la constitución de la idea del “nosotros” simbólico, donde se incluye a los que comparten la misma pertenencia identitaria, y se excluye a quienes no a través del simbólico “otros”; y la hetero percepción o mirada externa, que complementa, refuerza o restringe la auto percepción identitaria a partir de las percepciones que sobre ella tienen los otros. Estos dos elementos complementarios nos muestran que en la conformación identitaria no es suficiente que el actor se asuma a sí

mismo como parte de una comunidad socioterritorial, sino que también es necesario que los otros lo perciban también como parte de ella. En el cuerpo de la investigación presentamos ejemplos que sustentan estas afirmaciones.

La identidad socioterritorial tiene su origen en el desarrollo del sentido de pertenencia a una comunidad socioterritorial, lo que implica la apropiación del universo simbólico cultural que es percibido como característico. En este punto encontramos que es preciso ser muy cuidadosos y matizar la aseveración anterior, ya que desde una visión estereotípica se expresa una ilusoria uniformidad entre los miembros de una comunidad, como una especie de esencia o atributos que automáticamente se encuentran encarnados en todos ellos. Esto no es así, como claramente lo muestra la investigación empírica, donde encontramos que dentro de una misma comunidad socioterritorial conviven diferentes grupos sociales, que pueden compartir entre sí algunas características, mientras hay otras que los distinguen, e inclusive dentro de ellos, hay una amplia gama de diferencias individuales subjetivamente constituidas.

Esto nos muestra un aspecto identitario que es importante considerar: a cada comunidad socioterritorial se le asocian ciertos rasgos que se presentan como característicos, y que se han sedimentado históricamente. Estos rasgos cumplen una función simbólica que aglutina con mayor o menor éxito a los miembros de la comunidad alrededor de ese imaginario estereotípico, a la vez que funcionan como distintivo frente a los extraños, pero que pueden o no aparecer en todos y cada uno de ellos. Por ello no podemos hablar de un universo simbólico cultural único y compartido por todos, a no ser precisamente en términos de un imaginario más o menos aceptado e inclusive asumido.

Por otra parte, traducido a la vida cotidiana, compartir el universo simbólico cultural de una comunidad socioterritorial significa compartir una interminable lista de usos, costumbres, perspectivas, creencias, etc. Entre las más sobresalientes encontramos: *el lenguaje*, con todos sus giros idiomáticos particulares, giros idiomáticos, formas de expresión y entonación de la voz, así como significados específicos para ciertas palabras y frases; *los hábitos y preferencias alimenticias y culinarias*; *las formas de apropiación*

del espacio y comportamiento convencionales, particularmente en lugares públicos; *las aficiones, diversiones y usos del tiempo libre*; *los valores sociales* y sus diversas formas de expresión en las interacciones cotidianas; *las creencias y tradiciones...* y un largísimo “etcétera”.

Esto no significa que todos los miembros de una comunidad socioterritorial actúen de la misma manera o exista uniformidad en sus creencias y prácticas, ya que hay una extensa gama de diferencias individuales y de grupo. Entonces, no es que por pertenecer a una comunidad todos sean, digan o hagan lo mismo: compartir el universo simbólico cultural significa conocer los códigos que rigen esa comunidad, los significados que se atribuyen al mundo, y por tanto las formas en que éste es percibido y nombrado, aunque en los hechos las prácticas individuales puedan o no seguir esos patrones predominantes; pertenecer a esa comunidad significa conocer sus códigos, entenderlos, identificarlos, descifrarlos, aunque no necesariamente aceptarlos, seguirlos o expresarlos en prácticas y concepciones idénticas.

Con relación a los procesos subjetivos de conformación identitaria, encontramos que estos se inician desde etapas muy tempranas de la vida, primero dentro del seno familiar y posteriormente en otros espacios, entre los que destaca la escuela. En la lógica de la investigación, y desde el referente empírico que la sustenta, nos enfocamos particularmente en los procesos de construcción y reconstrucción identitaria en un grupo de adultos que comparten dos características básicas: todos ellos son profesores en servicio en escuelas del municipio mexiquense de Ecatepec, y han llegado a este lugar después de una historia personal y familiar de migración por diferentes territorios nacionales, y en un caso, internacional.

Para indagar sobre los sentidos y contenidos de las construcciones identitarias socioterritoriales que recibieron estos adultos en el ámbito familiar, se recurrió a los relatos biográficos sobre la historia migratoria personal y de la familia trigeneracional, con el objetivo de reconstruir los procesos a través de los cuales han conformado su propia identidad, la influencia que han tenido en ella las diferentes experiencias

personales y familiares, así como el conjunto de significados transmitidos o aprendidos con relación al territorio, la comunidad socioterritorial y los sentidos de esta dimensión identitaria. Con los materiales recabados, se elaboró un modelo analítico – interpretativo de los procesos subjetivos de conformación identitaria socioterritorial que toma como punto de partida las historias migratorias, para descubrir la relación que se establece con el territorio en estas circunstancias particulares.

Para los migrantes, la conformación de la identidad socioterritorial presenta ciertas particularidades, ya que la migración impone al actor, tras establecerse en un nuevo territorio, la necesidad de aprender, contrastar y apreciar otros mundos, que pueden estar más o menos cercanos a su universo simbólico cultural natal y familiar, pero que está obligado a interactuar en ellos, lo que impacta su particular construcción identitaria produciendo un reforzamiento o radicalización de su identidad natal, o bien un reconstrucción identitaria al sentirse plenamente asimilado al nuevo territorio, y entre estas dos direcciones, puede haber una amplia gama intermedia.

Con relación a la migración, en los relatos biográficos encontramos al menos cinco patrones migratorios, cada uno de ellos con sus propias motivaciones y tendencias, y que pueden o no tener un impacto significativo en la posición social de los migrantes, pero que sí influyen en el tipo y peso de los arraigos que construyen en el territorio de llegada, y a partir de estos, en la posibilidad de reconstruir las identidades socioterritoriales.

Del estudio de la relación entre patrones migratorios, construcción de arraigos territoriales y conformación de la identidad socioterritorial concluimos que *el solo hecho de habitar en un territorio no crea automáticamente una identidad socioterritorial con él*. Al vivir en un territorio se crean arraigos de diferente tipo, esto es, lazos reales o simbólicos que mantienen al actor unido a él. Estos arraigos pueden ser de variable intensidad, y se sobreponen, complementan o excluyen unos a otros. En los relatos biográficos estudiados encontramos siete diferentes tipos de lazos que se combinan en formas peculiares para producir sentidos específicos en los arraigos que se establecen con

el territorio, en este caso de Ecatepec: familiares, económicos, profesionales, culturales, territoriales, históricos y políticos.

El arraigo en un lugar, expresado a través de sus diferentes facetas, si bien no es suficiente para producir una identidad socioterritorial por sí mismo, encontramos que no puede haber identidad sin arraigo de algún tipo, cualquiera que éste sea. Este arraigo, entendido como el hecho de “echar raíces” en un territorio, puede expresarse en un vínculo físico, tal como la permanencia en el lugar, el contacto directo de relaciones “cara a cara” con sus habitantes, las formas de subsistencia, etc., o bien tratarse de una relación meramente simbólica que no incluya el habitar en forma permanente o eventual en él.

Aquí encontramos que no todos los arraigos adquieren el mismo peso en las configuraciones identitarias personales, que pueden ser muy diversos, pero hay tendencias que concluimos que tienen un origen cultural, o sea, están estrechamente vinculadas con los universos simbólico culturales característicos de las comunidades que hemos venido analizando, en las cuales encontramos tres pilares fundamentales en la construcción de los arraigos que contribuyen con mayor o menor peso en la construcción de identidades socioterritoriales: la *familia*, en sentido estricto y ampliado, y por extensión, la *comunidad cultural*, y el *territorio*, visto como la “casa” que presta abrigo, protección y manutención, fuente simbólica de seguridades y permanencia, ya que el trabajo, el dinero y aún la profesión, pueden cambiar o adquirir un carácter inestable, mientras que el territorio simbólicamente permanece, aunque en los hechos también sufre cambios y puede llegar a transformarse de tal manera que llega a percibirse como extraño para el migrante que retorna.

Además de algún tipo de arraigo, la formación de la identidad socioterritorial requiere de un proceso de apropiación simbólica del territorio y su comunidad, capaz de provocar ese sentido de identidad que implica la doble pertenencia a él: por una parte, se percibe que el territorio pertenece al actor, o sea, simbólicamente lo hace suyo, lo que puede expresarse en frases del tipo “mi ciudad”, pero también se desarrolla el sentido de pertenecer, de ser parte de un territorio determinado, expresado como “yo soy de Ecatepec”.

En el desarrollo de ese sentido de pertenencia territorial interviene la percepción subjetiva del espacio y los significados que a éste se otorgan, que se constituyen en imágenes simbólicas que condensan las experiencias vividas en él. La imagen subjetivamente construida del territorio está formada de recuerdos y olvidos, y en la mente del actor está grabado un territorio que se acerca y se aleja de su referente material, y al paso del tiempo se reconstruye y reinventa. Por eso, aunque pareciera que existe un solo territorio, cada uno tiene su propia imagen en la cabeza, compuesta por un sinfín de elementos organizados subjetivamente en formas peculiares. Así, para algunos puede condensar la felicidad de las experiencias vividas, para otros puede ser un símbolo de fracturas o pérdidas, se puede enfatizar su belleza, o más bien centrar la atención en sus problemas y deficiencias. El territorio como tal puede despertar sentimientos de orgullo, de frustración o de agradecimiento, y sus cambios y transformaciones pueden percibirse paralelamente con la propia vida, o bien sentir desagrado o rechazo por los estilos de vida que ahí se desarrollan. También pueden aceptarse como propios ciertos símbolos territoriales, o bien ignorarlos o minimizar su posible importancia. Pero estas percepciones del territorio pueden expresar un sentido identitario con él, así como también contribuir y obstaculizar la formación de identidades socioterritoriales.

Entre migrantes podemos hablar de un sentido electivo en la construcción de la identidad socioterritorial, ya que durante su trayectoria biográfica se establecen relaciones y experiencias directas con más de una comunidad socioterritorial, por lo que está en condiciones de contrastar, comparar y elegir simbólicamente los contenidos y referentes de su propia pertenencia, poniendo en juego los diferentes elementos que le ofrece cada una de ellas a partir de una serie de selecciones, combinaciones y valoraciones que realiza de manera original y subjetiva, en algunos casos de manera reflexiva y conciente, o como ocurre frecuentemente, sin tomar conciencia de ellas.

c) TIPOS Y SENTIDOS DE LA IDENTIDAD SOCIOTERRITORIAL

Para terminar con el estudio de los procesos subjetivos de conformación identitaria, se elaboró una clasificación de los diferentes tipos y sentidos de identidades socioterritoriales encontrados en la investigación, y así encontramos que:

Por sus niveles de referencia las identidades socioterritoriales pueden circunscribirse a las diferentes delimitaciones geográficas establecidas desde el poder político – administrativo, o bien con un carácter cultural e histórico. Así podemos hablar de identidades que contienen en su interior diferentes subdivisiones, por ejemplo en el nivel nacional está comprendido el regional, estatal, municipal y local, y cada uno de estos adquiere un peso específico para el actor. Cuando se trata de niveles que se engloban uno a otros, no encontramos conflictos derivados de la pertenencia a una u otra comunidad socioterritorial, pero no así cuando se trata de delimitaciones territoriales que se inscriben en el mismo nivel, como ocurre en los migrantes entre su comunidad natal y aquella en la cual habitan. En estos casos observamos que ante los conflictos por las pertenencias locales paralelas, se tiende a reforzar el siguiente nivel de pertenencia, y un ejemplo claro es el mayor peso que se otorga al nivel nacional sobre el local en los casos de migrantes estudiados.

Por sus fuentes y orígenes las identidades socioterritoriales pueden ser: *heredadas, vivenciadas/biográficas, inculcadas/aprendidas, elegidas o emergentes*. Estos tipos no son excluyentes, sino que pueden aparecer combinadas e incidir unas en la formación de otras. En la investigación encontramos que la *identidad vivenciada o biográfica* es la que adquiere un mayor peso en la conformación identitaria, aunque no es necesario que el actor haya vivido directamente o por periodos prolongados en una comunidad para sentirse parte de ella, ya que es suficiente que se reproduzca en su entorno el ambiente o rasgos culturales que caracterizan a esa comunidad socioterritorial, como podría ser el caso de algún tipo de *identidad heredada* familiarmente o *inculcada* a través de alguna otra institución. En cuanto a las *identidades elegidas* y las *emergentes* encontramos que pueden desarrollarse preferentemente entre los migrantes, en el primer caso porque tienen más de un referente con el cual podrían identificarse, por lo que

después de un proceso de selección y valoración pueden elegir aquél que ubiquen simbólicamente más cercano a sus propias concepciones y disposiciones; y en el caso de las emergentes, las definimos como aquellas en proceso de construcción a partir de formas particulares y novedosas de apropiarse culturalmente de un territorio, y que por tanto no se han sedimentado históricamente.

Por su aprecio y valoración las definimos como *identidades gratificantes* cuando su portador desarrolla sentimientos de orgullo y satisfacción por su pertenencia; *identidades estigmatizantes* cuando se presentan al actor una serie de contenidos negativos asociados culturalmente a la comunidad socioterritorial de referencia, lo que provoca en él sentimientos de rechazo o vergüenza; e *identidades indiferentes* cuando la pertenencia socioterritorial no provoca sentimientos gratificantes ni estigmatizantes. Al igual que en los casos anteriores, estos tres tipos de identidad pueden encontrarse entrelazados, e inclusive presentarse alternativamente en el actor dependiendo del ambiente específico en el que interactúe y de las diferentes etapas de su vida, ya que particularmente en este tipo de identidades encontramos cambios en la intensidad y contenidos temporales y contextuales que presentan.

Por su fuerza y permanencia las identidades pueden ser: *débiles/ mutables*, *fuertes/ perdurables* o *proyectivas*. Estos tres tipos de identidades pueden también aparecer de manera combinada, y particularmente en los dos primeros encontramos a la migración como una situación que pone a prueba la fortaleza y permanencia de las construcciones identitarias, y donde claramente puede apreciarse el carácter que toman en determinadas circunstancias de la vida del actor: en el caso de las identidades débiles/mutables, la migración favorece o propicia la reconstrucción identitaria socioterritorial, o bien refuerza la identidad natal, aunque difícilmente aparecen estos dos extremos de manera pura o absoluta. Las *identidades proyectivas* aluden al proyecto personal de permanencia en una comunidad socioterritorial, y puede aparecer conjuntamente con cualquiera de los dos primeros tipos.

d) *LAS CEREMONIAS CÍVICAS COMO RITOS IDENTITARIOS:
ESCOLARIZACIÓN Y FORMACIÓN DE IDENTIDADES
SOCIOTERRITORIALES*

Hemos hablado ya de los hallazgos de la investigación referidos a los procesos constitutivos de la identidad socioterritorial, así como sus posibles tipos y sentidos. Ahora abordamos las conclusiones obtenidas del estudio de las ceremonias cívicas escolares, vistas aquí como estrategias educativas para la conformación identitaria en su dimensión socioterritorial. La atención en esta parte está centrada en tres tipos de actores escolares: la dirección, el profesorado y los niños; y en ellos se indaga particularmente sobre las prácticas que realizan y los sentidos que le asignan a su acción, desde sus concepciones y disposiciones subjetivas, buscando la vinculación entre conformación identitaria – toma de decisiones – prácticas realizadas, acotadas todas ellas por el contexto en el que está inmerso este tipo de acción colectiva, donde las relaciones de poder marcan sentidos específicos y no siempre deseados a las prácticas.

Las ceremonias cívicas escolares son vistas en la investigación como ritos identitarios, entendiendo por “rito” una actividad humana, preferentemente colectiva, de carácter repetitivo y que sigue ciertas reglas básicas y acciones relativamente codificadas para su realización, a la que los participantes le otorgan algún sentido simbólico que puede o no ser explicado por ellos mismos.

Con la información recogida en las dos escuelas estudiadas, encontramos que para su realización se sigue lo que denominamos el “guión” del rito, compuesto básicamente de dos partes: el *núcleo ritual* y la *parte complementaria*. El *núcleo ritual* está compuesto por una serie de actividades que generalmente siguen un orden preestablecido, y que constituyen la parte sustantiva e invariable del rito, y son: honores a la bandera, canto del himno nacional y canto del himno estatal. Cada una de estas actividades rituales puede analizarse desde diferentes aspectos, pero para efectos de la investigación definimos tres dimensiones básicas: la *dimensión religiosa*, la *dimensión mítico – militar* y la *dimensión social*.

Dentro del análisis de la *dimensión religiosa*, encontramos que dentro de la realización de las ceremonias cívicas perviven ciertos elementos que revisten al rito de un carácter sagrado, que se expresa de diferentes maneras: la consagración del espacio escolar ante la presencia de ciertos símbolos que se presentan a los participantes como objetos sagrados, particularmente la bandera nacional y los escudos nacional y estatal, que presiden y marcan simbólicamente el patio de la escuela, convertido en escenario ritual, y la propia puerta de entrada, como una forma de marcar esa sacralización del espacio; la sacralización del tiempo, ya que con el rito cívico se da inicio a la jornada semanal de trabajo escolar; las reglamentaciones y prohibiciones que envuelven a los objetos sagrados para su uso, manejo y veneración, que incluye una serie de actitudes corporales y emocionales que deben observar los participantes en su presencia; y el papel del rito como estímulo de emociones. Encontramos en este punto que la dimensión religiosa del rito ha sido puesta al descubierto a partir de la negativa de los feligreses de la religión “Testigos de Jehová” para participar en el rito, por la prohibición expresa de sus creencias a “adorar” un objeto, como es para ellos la bandera. Esto ha ocasionado un conflicto en las escuelas, pero también ha evidenciado este carácter sagrado del rito, que generalmente no es reconocido como tal por quienes lo practican habitualmente en las escuelas.

La *dimensión mítico – militar* del rito se expresa en la música marcial que utiliza, el tipo de formación y actitudes militares que deben guardar los participantes, y la actualización del mito fundacional de la nación a través de actitudes de defensa, respeto y veneración por sus símbolos, que en ese momento representan la Patria, ya sea la nación o el estado de México, visto ahí como la “patria chica”.

La *dimensión social* la encontramos a través de tres sentidos expresados en la realización del rito: unificador, diferenciador y jerarquizador. Los dos primeros, *sentido unificador* y el *sentido diferenciador*, son fundamentales para la constitución de identidades socioterritoriales, ya que marcan la igualdad y la diferencia entre propios y extraños, mientras el *sentido jerarquizador* introduce un punto de referencia fundamental en el orden social legítimo: la posición jerárquica que cada miembro de la sociedad ocupa, y el

respeto por la autoridad y los diferentes niveles de cada jerarquía social. A partir de estos elementos, el rito cumple una función didáctica en la socialización del niño con la imposición de reglas sociales que debe cumplir en el espacio escolar, pero se proyectan también a la vida cotidiana fuera de la escuela.

En la investigación encontramos que las ceremonias cívicas escolares tienen como principal objetivo instituido la formación de identidades socioterritoriales en los niños, en los niveles nacional y estatal, a través de otros objetivos educativos que incluyen la disciplina del cuerpo, de la mente y el control de los impulsos en presencia de ciertos objetos que se consideran sagrados: la patria/nación y sus símbolos. Ubicamos estas ceremonias como ritos identitarios porque desde su carácter ritual presentan a los participantes una actualización del mito fundacional, por lo que el rito contiene una fase de sacrificio de los impulsos naturales al obligar a los niños a mantener posturas corporales y actitudes que no le son naturales o espontáneas, lo que implica la reverencia a través del sufrimiento corporal y mental; y es repetitivo, ya que se realiza por lo menos una vez a la semana, con la intención de que los impulsos lleguen a refrenarse y a naturalizarse las conductas y actitudes que el rito exige, hasta convertirlo en disposiciones duraderas en los niños, esto es, que lleguen a consolidarse como *habitus* efectivos, adquiriendo un carácter duradero, transferible y exhaustivo. Pero estos objetivos siempre se conjugan con concepciones educativas y prácticas particulares, por lo que lo instituido sufre transformaciones y adecuaciones al ser traducido en prácticas que involucran concepciones e interpretaciones personales.

En cuanto a los actores que participan en el rito, las prácticas que realizan y los sentidos que otorgan a su acción, como hemos dicho la atención se ha centrado en tres tipos de actores: dirección, profesorado y niños. Cada uno de estos tiene asignado un conjunto de actividades y actitudes esperadas, así como pesos variables y capacidad de decisión diferenciadas, como veremos a continuación. La investigación se propuso rastrear la forma en que inciden las concepciones, disposiciones y conformación identitaria particulares, en el tipo de prácticas que cada actor realiza, y para ello se realizó un análisis comparativo entre los diferentes actores incluidos en cada uno de los niveles de

participación, que abarcan las dos escuelas investigadas con sus diversos profesores y alumnos. Una primera conclusión que obtuvimos fue que, a pesar de estar reglamentado el rito a través de ciertas normas que se han sedimentado históricamente, no siempre de manera explícita, encontramos ciertas diferencias y particularidades en la forma de realizarlo, y precisamente fue la búsqueda de los sentidos particulares un punto fundamental de interés en la investigación.

Con relación a la *dirección ritual*, encontramos que en las dos escuelas investigadas son las directoras escolares quienes asumen esta función, ubicándose como verdaderas “guardianas del rito” e imprimiendo en él características particulares, ya que, aunque hay un guión preestablecido para realizarlo, también hay un margen de acción en el que pueden hacerse innovaciones. El papel central que tiene la dirección ritual se deriva del poder que logra acumular desde la autoridad que le otorga formalmente su puesto, conjugado con las negociaciones que logre realizar con el personal escolar, lo que se transforma en prácticas que involucran a toda la institución, y en las que de una manera u otra se expresan las disposiciones, concepciones y convicciones personales de esta figura central.

Así, en una escuela (“A”) encontramos que desde la dirección ritual se instaura un clima de respeto y rigidez que se traduce en un ambiente sacralizado, que los profesores cuidan escrupulosamente imponiendo y controlando en los niños la disciplina ritual, que los niños aceptan con más o menos facilidad. Para ello se procura que las ceremonias sean breves, y se dedique el mayor tiempo posible a lo que, desde la perspectiva de la directora, es central: honrar a los símbolos patrios y estatales, mientras que las actividades complementarias se reducen al mínimo tiempo posible, e incluso pueden omitirse para darle al rito un carácter totalmente cívico – identitario. En este caso, en la conformación identitaria de la directora encontramos que otorga un papel relevante a los símbolos nacionales, como una concepción y disposición sedimentada a través de su trayectoria biográfica personal a partir de los discursos y prácticas nacionalistas de su propio padre. En sus prácticas rituales directivas encontramos diversas formas de expresión de su propia identidad socioterritorial, con los sentidos y pesos que otorga a los

símbolos y a los valores nacionalistas que aprendió especialmente al interior de su familia, y que particularmente recibió de su padre. Observamos así en este caso una liga compleja entre conformación identitaria de la directora, toma de decisiones y las prácticas rituales que promueve en la escuela que dirige.

En cambio, en la otra escuela (“B”) encontramos que la dirección se ejerce desde una postura de respeto por las libertades e intereses individuales, especialmente de los niños, por lo que el rito se realiza en un ambiente más relajado y flexible. Ahí, la vigilancia que ejercen los profesores sobre los niños durante la actividad ritual adquiere formas diversas, dependiendo de las disposiciones y convicciones del propio profesor, lo que se traduce en que algunos profesores y alumnos observan la disciplina ritual, mientras otros se comportan con mayor libertad. Como resultado, el grado de sacralización que adquiere el rito varía de acuerdo con el momento y los actores participantes específicos. La estrategia directiva para instaurar orden durante el rito consiste en evitar los momentos de silencio expectante o actividades que resultan aburridas para los niños, y en cambio promover actividades más atractivas o espectaculares, incluyendo en la parte complementaria temas que los niños puedan relacionar con su vida cotidiana, aunque no estén vinculados específicamente con la formación de identidades socioterritoriales a través de sus símbolos oficialmente reconocidos. En el caso de la escuela “B” también encontramos una clara relación entre las concepciones y conformación identitaria de la directora, y los sentidos que adquieren las prácticas que bajo su dirección se realizan durante el rito cívico, donde hay un rechazo por el formalismo y rigidez extrema en las actividades escolares que tiene su origen en sus propias experiencias escolares a través de su trayectoria biográfica, y que en contraparte ha desarrollado formas particulares de respeto por la libertad de los niños, lo que incluye suavizar la imposición de la disciplina, y particularmente la ritual, utilizando en cambio recursos de convencimiento con alumnos y maestros para hacer prevalecer sus propias perspectivas sobre el rito.

De la investigación de las prácticas directivas del rito se desprende que la labor directiva escolar, igual que otras actividades profesionales, se va conformando y consolidando a través del tiempo, ya que la experiencia acumulada permite formar un verdadero

repertorio de prácticas a mano, en el que se conjugan tanto las experiencias propias como las ajenas, acumuladas a lo largo de toda la trayectoria de vida, donde se pueden ir integrando, ampliando, innovando recortando y desechando estilos particulares de prácticas.

En cuanto al conjunto de actividades escolares, el rito es un espacio especialmente propicio para que su director escénico introduzca y desarrolle *modos de empleo* y concepciones personales sobre las prácticas educativas, a diferencia de lo que ocurre al interior del salón de clases, donde es cada profesor quien impone y determina los estilos de enseñanza que pone en práctica. No obstante, si bien la dirección establece las líneas generales que el rito debe seguir, las decisiones que toma tienen que ser aceptadas por el resto de la comunidad escolar, siguiendo para ello los estilos personales de dirección, que pueden ser más o menos impositivos, negociadores o democráticos.

Para concluir con el análisis de este tipo de actor dentro de las prácticas rituales, encontramos que *las disposiciones personales, experiencias en la trayectoria de vida, las negociaciones con los diferentes actores, desde las que se ejerce la dirección ritual, dan un sentido específico a las formas en que se traducen en prácticas las normas y directrices instituidas del rito cívico – identitario, produciendo y recreando las situaciones educativas y los contenidos y mensajes que éstas presentan a los alumnos, así como los modos en que involucran a todos los actores participantes.*

Pasamos ahora al segundo grupo de actores involucrados: **los profesores**. Aquí observamos cierta diversidad en cuanto a sus concepciones y disposiciones relacionadas con el rito cívico, pero en todos los discursos recabados se recupera su importancia en la formación identitaria de los niños, aunque con diferentes matices. El análisis de las prácticas de los profesores se realizó a partir de los tres elementos básicos desde los cuales se producen: el rito instituido, reconocido como práctica y discurso autorizado; las concepciones y disposiciones de los propios profesores, sedimentadas a lo largo de su trayectoria biográfica; y las orientaciones e instrucciones que reciben desde la dirección ritual, y que pueden tener un carácter impositivo o negociador. Estos tres elementos

adquieren un peso diferente según las circunstancias particulares, la relación de fuerzas que se establezca y los diferentes capitales que cada profesor ponga en juego dentro del espacio escolar, y particularmente el ritual.

Por ello concluimos que las prácticas educativas no son estáticas, aun cuando aparentemente esté muy estructurada y sedimentada históricamente, como es el caso del rito. De acuerdo con lo encontrado en la investigación, éste tiene que adaptarse a los contextos institucionales, negociando estilos y aceptando los cambios y orientaciones fijados por los diversos actores: la dirección, el conjunto de profesores y los propios niños. Por ello aceptamos que la docencia puede ser concebida como un tipo particular de “arte”, en el que se conjuga la creatividad, audacia y sensibilidad personal en la creación y recreación de cada actividad, ya que no hay recetas infalibles ni *modos de empleo* absolutos, sino que las propuestas tienen que ser moldeadas sobre la marcha para dar respuesta al conjunto de actores que participan en ellas y adecuarse o reinventarse a partir de los capitales que cada profesor ha acumulado a lo largo de su experiencia personal y profesional.

Con relación al rito desde lo instituido, encontramos que la mayor parte de los profesores se adhiere y hace suyo lo que podemos considerar el “discurso autorizado” o “legítimo”, del cual por su posición magisterial se asumen como portavoces frente a los niños que tienen la obligación de educar. La parte que se matiza está relacionada principalmente con las formas de realizar el rito: algunos piensan que es necesario propiciar mayor disciplina y respeto en los niños y critican las actitudes permisivas y la laxitud disciplinaria, inclinándose por volver a formas más rígidas y sacralizante en las prácticas rituales como consideran que ocurría en tiempos pasados, en la forma en que lo vivieron ya sea como estudiantes, o en sus prácticas profesoriales iniciales. Para otros, en cambio, no es tan importante este espacio formativo, y aceptan sin mayor comentario el tipo de prácticas que se instauren desde la dirección ritual.

Aquí encontramos correspondencia entre la conformación identitaria de los profesores y las concepciones rituales que expresan y se han sedimentado a través de su trayectoria

biográfica, pero estos dos elementos no siempre están presentes en las prácticas rituales que realizan, ya que en la confección de ellas tienen que atender y respetar las directrices aceptadas por la dirección. Encontramos también espacios de negociación con la dirección escolar, pero en situación de desventaja para los profesores por la autoridad legal depositada en la directora, con quien pueden establecer ciertos juegos de poder y contrapesos a partir de los diferentes capitales acumulados, pero en ellos subyace el reconocimiento de las jerarquías y autoridad entre los profesores investigados, con lo cual ambas directoras han logrado sumar a su poder formal, depositado en el cargo que ocupan, la legitimidad de su liderazgo académico entre los profesores.

Una de las principales funciones asignadas a los profesores es el mantenimiento de la disciplina ritual, esto es, la vigilancia a los niños durante el rito. En este punto, cada profesor despliega un estilo particular, derivado de sus propias concepciones y experiencia, pero estas prácticas de vigilancia siempre están acotadas desde la dirección ritual, que en última instancia define los parámetros permitidos en cuanto al cumplimiento de la disciplina y orden ritual, así como las posibles sanciones que pueden imponer los profesores a sus alumnos en este espacio público. Por tanto, aunque en algunos casos hay desacuerdos con las medidas disciplinarias aceptadas desde la dirección, se sienten obligados a acatar las disposiciones de la autoridad, independientemente de que las consideren adecuadas o inadecuadas. Dentro de estos límites, los profesores pueden desplegar su creatividad en las formas de vigilancia y control de los alumnos, ya sea de manera abierta y directa, o a través de estrategias más sutiles para mantener el orden.

En las prácticas rituales observadas en ambas escuelas se observó que gran parte de los niños difícilmente adoptan el orden y disciplina ritual exigidos, y de ahí la importancia de la imposición disciplinaria por parte de los profesores. En este punto hay una discusión pedagógica de fondo aún no resuelta sobre las formas de educar a los niños, donde por un lado están quienes defienden la imposición de la disciplina de manera rígida, y quienes defienden una postura negociadora y de convencimiento, entre ambas posturas se

despliega toda una gama intermedia, por lo que dentro de una misma escuela encontramos prácticas que oscilan entre una y otra postura.

Las técnicas disciplinarias desplegadas por los profesores durante el rito están dirigidas a lograr en los niños el control del cuerpo (mantenerse firmes e inmóviles), la mente (fijar la atención en el escenario y las acciones que ahí se desarrollan), las emociones (hay emociones permitidas, como fervor, reverencia, amor o entusiasmo, y otras no permitidas, como el desdén, la burla o la indiferencia), el espacio ritual (cada actor tiene asignado un lugar en la formación) y el tiempo ritual (sacralizar la jornada semanal de labores y celebrar las fechas relevantes del calendario cívico). Aquí encontramos que los niños que tienen más años de escolarización, los de los grupos superiores, han logrado en general cierto dominio de la disciplina que exige el rito, y son capaces de desplegar diversas estrategias para aminorar el cansancio y aburrimiento que les produce, mientras que en los niños más pequeños no ha logrado realizar los movimientos y posturas requeridas de manera automática, por lo que la vigilancia de los profesores requiere ser más estrecha.

La investigación se propuso recoger las voces de los actores principales del proceso de escolarización: *los niños*, para descifrar los significados que le otorgan al rito y a los símbolos que ahí se presentan, así como las formas en que han ido conformando su identidad socioterritorial a través del proceso de escolarización. Para esto se realizaron entrevistas colectivas a niños de 3° a 6° grado, de las cuales obtuvimos diversas conclusiones a partir de dos ejes básicos: la apropiación del discurso escolar legítimo relacionado con el rito, y los sentidos de la conformación identitaria socioterritorial que han formado en cada uno de los grados estudiados.

En cuanto a la apropiación del discurso legítimo que se promueve en la escuela a través de las prácticas rituales cívicas, encontramos un alto nivel de eficiencia en cuanto al reconocimiento de los símbolos patrios, particularmente la bandera nacional, de la cual se apropian como un símbolo representativo de su propia pertenencia a la comunidad nacional, hacia la cual deben actitudes de respeto e inclusive “adoración”. En el caso de

los escudos, tanto nacional como estatal, el grado de reconocimiento fue muy variable, y no en todos los casos logran la apropiación de ellos como un símbolo que los representa, y sólo en algunos casos lo relacionan con los mitos fundacionales oficialmente aceptados.

En cuanto a la apropiación del discurso escolar legítimo a través de las prácticas rituales, encontramos un alto nivel de conocimiento de este discurso, que se expresa claramente porque los niños “saben” lo que “deben decir”, “deben hacer” y “deben sentir”, aunque sus prácticas individuales no siempre coinciden con lo que “saben” que se espera de ellos dentro y fuera de la escuela, pero este conocimiento se va naturalizando de manera acrítica entre los niños, resultando más evidente entre aquellos que llevan más años sometidos al proceso de escolarización. De esta manera, declaran que el rito es “importante” y “necesario” que se realice en las escuelas, aunque en muchos casos les provoque fastidio o reconozcan que tienen que hacer un sacrificio para mantener el orden y disciplina ritual, y aceptan que no siempre cumplen con ello a pesar de las recriminaciones o castigos que reciben de sus maestros. El nivel de acatamiento de las reglas está relacionado al menos con dos elementos: la predisposición del niño hacia la obediencia de las reglas escolares, y la intensidad con que los profesores realicen la imposición y vigilancia de la disciplina ritual.

En cuanto a la conformación de identidades socioterritoriales en los niños, la investigación se enfocó en tres puntos básicos: la percepción del espacio y los niveles de pertenencia socioterritorial; la apropiación de orígenes históricos comunes, y la formación de sentidos de identidad y diferencia.

En lo referente a la percepción del espacio encontramos tanto apreciaciones positivas como negativas de su entorno inmediato, el municipio de Ecatepec, en las que se observó la influencia del desarrollo del sentido de pertenencia en la forma de percibirlo: entre quienes han desarrollado con mayor vigor esta pertenencia socioterritorial destacan los aspectos positivos del lugar: el ambiente “tranquilo”, la belleza de ciertos símbolos territoriales locales, las expresiones culturales o simplemente frases que sintetizan la construcción de un vínculo afectivo con el lugar: “es un lugar muy bello”, porque

reconocen que ahí está su casa, su familia, su vida. En el otro extremo están quienes enfatizan los aspectos negativos a partir de los cuales lo perciben: contaminación, basura, ruido, delincuencia, etc. Particularmente en este segundo caso encontramos una débil autodenominación como mexiquenses o ecatepenses, y aprovechando su condición de migrantes de primera o segunda generación, prefieren utilizar el gentilicio del lugar donde ellos mismos o sus padres nacieron, lo que puede resultarles más gratificante. Aquí observamos también que si la identidad local o estatal es débil o contradictoria por las pertenencias múltiples de los migrantes, los actores la suplen con una identidad nacional más fuerte y sólida.

Con relación a la apropiación de orígenes históricos comunes dada su pertenencia socioterritorial, encontramos poca eficiencia de la escuela en la adquisición de conocimientos históricos en muchos de los niños investigados, sin que pudiéramos establecer una relación directa entre años de escolarización y apropiación de conocimiento de la historia nacional o local. En la mayoría de los casos, independientemente del grado escolar o la precisión de sus conocimientos históricos, los niños se reconocen como herederos de quienes habitaron el territorio nacional o estatal, lo que les permite reconocerse como parte de una comunidad y conformar un imaginario “nosotros” al referirse a los ancestros históricos nacionales oficialmente reconocidos en el discurso escolar, lo que contribuye a la formación de su identidad, particularmente en el nivel nacional, ya que en el local y estatal los conocimientos y percepciones identitarias encontrados son muy débiles.

También se encontró que los sentidos de identidad y diferencia socioterritorial están claramente constituidos en todos los niños investigados, particularmente en el nivel nacional: todos se reconocen como mexicanos y ubican a quienes no lo son, los extranjeros, como diferentes u “otros”. Los estereotipos que utilizan para reconocer a unos (nosotros) y otros (extranjeros) son diversos y poco precisos, y en general los asocian con personas que han conocido o de las que les han platicado en el medio familiar o social, visto en medios masivos de comunicación o estudiado en la escuela a partir de las propias concepciones y opiniones de sus profesores. Se observó también la

práctica común de incluirse en las características positivas que se asignan a sus estereotipos y de excluirse de las negativas en sus imaginarios estereotípicos, y sólo en algunos casos asumen como propias unas y otras, bajo afirmaciones del tipo “los mexicanos somos nosotros”.

Para el sentido de la diferencia se toma como principal referente a Estados Unidos y sus habitantes, con quienes frecuentemente tienen vínculos más o menos cercanos porque conocen algún migrante a ese país, que se convierte en su principal fuente de información para la construcción de estereotipos. De esa manera, para algunos niños el sentido de diferencia reafirma su pertenencia como mexicanos, atribuyéndole a ésta un carácter gratificante, pero en otros resulta en una fuente de conflictos, ya que “saben” que por el hecho de ser mexicanos “tienen” que preferir a su país por sobre cualquier otro, pero las informaciones que tienen sobre las formas de vida, el territorio y la economía del vecino país les impulsan a aceptar cierta superioridad de “ellos”, pero sólo en muy pocos casos aceptan que preferirían vivir allá, ya que la mayoría, aun reconociendo las limitaciones y problemas de su patria, la prefieren sobre cualquier otra, y han desarrollado un sentimiento de orgullo por su pertenencia, a pesar de las comparaciones desfavorables que puedan escuchar o ellos mismos aceptar.

En este sentido, encontramos un alto nivel de eficiencia de la escuela en la formación de actitudes nacionalistas, que los niños reciben en el espacio escolar a través de sus maestros y compañeros, y que son particularmente reforzadas a través del rito cívico identitario, que en este sentido observamos que tiene una influencia importante y en muchos casos decisiva en el desarrollo del nacionalismo, de tal manera que la realización del rito puede resultar incómoda, molesta o francamente un sacrificio para los niños, pero para los fines identitarios que persigue, a pesar del posible rechazo que se muestre, y probablemente gracias a él, resulta altamente eficiente. En este aspecto, descubrimos que a través del rito sí se logra la conformación de *habitus* efectivos en los niños relacionados con su identidad nacional, expresada en actitudes nacionalistas como el reconocimiento de un territorio propio, el nacional, cargado de una dimensión mítica y simbólica que se actualiza a través de los símbolos patrios: bandera, escudo e himno, que se actualiza

frente a ellos independientemente de que ya no se encuentre dentro del espacio escolar ni bajo la vigilancia de sus profesores. Sin embargo tenemos que reconocer que la escuela no es la única que inculca en los niños este nacionalismo, sino que también es conformado y reforzado dentro del grupo familiar, en los espacios públicos locales y en los medios masivos de comunicación, y cada uno de estos espacios tienen un impacto variable relacionado con las predisposiciones de cada niño y sus propias condiciones y trayectoria de vida.

Concluimos pues que la escuela tiene un papel importante en la conformación de identidades socioterritoriales, pero no necesariamente es el único espacio de formación de éstas ni el determinante, como pudimos apreciar en los relatos biográficos de los profesores, donde la escuela no se percibe como el espacio más importante en esta conformación identitaria dentro de sus trayectorias de vida particulares, aunque sí se le reconoce cierta importancia.

Un punto más que descubrimos es que la escuela tiene un alto nivel de eficiencia en la conformación del nivel nacional de la identidad, pero no así del local y estatal, que no ha adquirido un carácter fuerte en los niños, debido entre otras razones a que se nutre de manera prioritaria de las vivencias cotidianas, como observamos a través del estudio de las conformaciones identitarias de los profesores, y por tanto los discursos escolares pueden ser contrastados directamente con las experiencias personales y lo que se observa directamente en y del territorio. En el nivel nacional, en cambio, la configuración identitaria se nutre de un imaginario que difícilmente puede ser experimentado o contrastado, por lo que tiende a ser más fuerte y profundo, y pervive subjetivamente como tal, o sea, de forma imaginaria y simbólica.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Acebo Ibáñez, Enrique del (1996) **Sociología del arraigo. Una lectura crítica de la teoría de la ciudad.** Argentina, Editorial Claridad.
- Aguado, José Carlos y María Ana Portal (1992) **Identidad, ideología y ritual,** México, UAM-Xochimilco.
- Aguerrondo, Inés (1998) **La escuela como organización inteligente.** Argentina, Troquel.
- Aguilar Hernández, Citlali (1991) **El trabajo de los maestros: una construcción cotidiana.** México, Tesis DIE 5.
- Alliud, Andrea (1998) *El maestro que aprende,* en: **Ensayos y experiencias,** Argentina, año 4, no. 23, mayo/junio.
- Anderson, Benedict (1997) **Comunidades imaginadas.** México, FCE.
- Augé, Marc (1998) **Hacia una antropología de los mundos contemporáneos.** España, Gedisa.
- Bakeman, R. y J. M. Gottman (1989) **Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial.** España, Morata.
- Balán, Jorge et al (1974) **Las historias de vida en ciencias sociales.** Buenos Aires, Nueva Visión.
- Ball, Stephen J. (1994) **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.** España, Paidós.
- Barthes, Roland (1993) *Semiología y urbanismo.* En: **La aventura semiológica,** España, Paidós Comunicación.
- Barthes, Roland (1997) **Mitologías.** México, Siglo XXI.
- Bassand, Michel (1990) **Urbanization: Appropriation of space and culture.** New York, The Graduate School and University Center.
- Bataillon, Claude (1997) **Espacios mexicanos contemporáneos.** México. FCE.
- Beezlye, William et al (eds) (1994) **Rituals of rule, rituals of resistance. Public Celebrations and Popular Culture in Mexico.** USA, SR Books.

- Bennett, N. (1979) **Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos**. España, Morata.
- Berger, Peter (1999) **El dosel sagrado. Para una teoría sociológica de la religión**. España, Kairós.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann (1995) **La construcción social de la realidad**.
- Bertaux, Daniel (1989) *Los relatos de vida en el análisis social*. En: **Historia y fuente oral. No. 1**. Barcelona, Universidad de Barcelona
- Bertaux, Daniel (1997) **Les recits de vie**. Paris, Éditions Nathan.
- Bertaux, Daniel e Isabel Bertaux-Wiame (1994) *El patrimonio y su linaje: transmisiones y movilidad social en cinco generaciones*. En: **Estudios sobre las culturas contemporáneas, Vol VI, No. 18**. México, Universidad de Colima.
- Bertely Busquets, María (2000) **Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexicana: etnografía para maestros**. México, ISCEEM - SMSEM.
- Biddle, Bruce J. et al (2000) **La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar**. España, Paidós.
- Blackburn, Robin (Editor) (2000) **El nacionalismo en tiempos de globalización**, España, Akal.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1987) **México profundo**. México, SEP - CIESAS.
- Bourdieu, Pierre (1991) **El sentido práctico**. España, Taurus Humanidades.
- Bourdieu, Pierre (1999a) *La ilusión biográfica*. En: **Razones prácticas**. Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2000) *Comprender*. En: **La miseria del mundo**. Argentina, FCE.
- Bourdieu, Pierre (2001) **¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos**. España, Akal.
- Bourdieu, Pierre et al (1999b) *Comprender*. En: **La miseria del mundo**. Argentina, FCE - Argentina.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (1972) **La reproducción**. Barcelona, Laia.
- Brading, David (1988) **Los orígenes del nacionalismo mexicano**. México, Era.
- Broda, Johanna (2001) *La etnografía de la fiesta de la Santa Cruz: una perspectiva histórica*. En: Broda, Johanna y Félix Báez-Jorge, **Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México**. México, FCE-CONACULTA.

- Broda, Johanna y Félix Báez-Jorge (coords) (2001) **Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México**. México, FCE-CONACULTA.
- Calvino, Italo (2004) **Las ciudades invisibles**, España, Ediciones Siruela.
- Camacho Quiroz, César (1998) *La identidad cultural de los mexiquenses*. En: García Escamilla, Enrique **Ecatepec. Tierra de vientos**. México, Ayuntamiento Constitucional de Ecatepec de Morelos.
- Campbell, Joseph (1991) **El poder del mito**. Barcelona, EMECE Editores.
- Carvajal Juárez, Alicia Lily (1993) **El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria**. México, Tesis DIE 18.
- Cassirer, Ernst (1993) **El mito del Estado**. México, FCE.
- Castells, Manuel (1999) **La era de la información. El poder de la identidad (Vol. II)**, México, Siglo XXI.
- Castells, Manuel (2000) **La era de la información. La sociedad red (Vol. 1)**, México, Siglo XXI.
- Cazeneuve, Jean (1971) **Sociología del rito**. Argentina, Amorrortu editores.
- Chambers, Iain (1994) **Migración, cultura, identidad**, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Chartier, Roger (1996) **Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin**. Argentina, Manantial.
- Chávez Galindo, Ana María (1999) **La nueva dinámica de la migración interna en México de 1970 a 1990**. México. CRIM-UNAM.
- Chiamonte, José Carlos (1993) *El mito de los orígenes en la historiografía latinoamericana*. En: **Cuadernos del Instituto Ravagnani**. Buenos Aires, No. 2, agosto.
- Clark, Christopher y Penelope L. Peterson. (1990) *Procesos de pensamiento de los docentes*, en: Wittrock, Merlin C. (comp) **La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos**. España, Paidós.
- Colom, Francisco (1998) **Razones de identidad. Pluralismo cultural e integración política**, España, Anthropos.

- Connaughton, Brian F. (2001) **Dimensiones de la identidad patriótica. Religión, Política y regiones en México, Siglo XIX.** México, UAM- Miguel Ángel Porrúa.
- Contreras, J. (1999) **La autonomía del profesorado.** España, Morata.
- Coulom, Alain (1995) **Etnometodología y educación,** España, Paidós educador.
- Coyula, Mario (Selec.) (2002) **La Habana que va conmigo.** Cuba, Letras Cubanas.
- Cruz Burguete, Jorge Luis (1998) **Identidades en fronteras, fronteras de identidades,** México, El Colegio de México.
- Cruz Rodríguez, Soledad (2000) *Periferia y suelo urbano en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.* En: **Sociológica,** México, año 15, núm. 42, enero - abril, pp 59-90.
- Cunill Grau, Pedro (1995) **Las transformaciones del espacio geohistórico latinoamericano, 1930-1990.** México. FCE.
- Darnton, Robert (1987) *Un burgués pone en orden su mundo: La ciudad como texto.* En: **La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa,** México, FCE.
- De Certeau, Michel (1999) **La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer.** México, Universidad Iberoamericana-ITESO.
- De Certeau, Michel, Luce Giard y Pierre Mayol (1999) **La invención de lo cotidiano. 2. Habitar, cocinar,** México, UIA - ITESO.
- Dean, Joan (1993) **La organización del aprendizaje en la educación primaria.** España, Paidós.
- Delannoi, Gil y Pierre André Taguieff (comp) (1993) **Teorías del nacionalismo.** España, Paidós.
- De la Peña, Guillermo et al (comp) (1990) **Crisis, conflicto y sobrevivencia. Estudios sobre la sociedad urbana en México.** México, Universidad de Guadalajara – CIESAS.
- Delval, Juan (1998) **Creecer y pensar.** España, Paidós.
- Díaz Cruz, Rodrigo (1998) **Archipiélago de rituales. Teorías antropológicas del ritual.** España, Anthropos - UAM.

- Dubet, Francois (1989) *De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto*. En: **Estudios sociológicos**, México, El Colegio de México, Vol. VII, núm. 21, septiembre - diciembre, pp 519-545.
- Durkheim, Emile (2003) **Las formas elementales de la vida religiosa**. España, Alianza Editorial.
- Durkheim, Emilio (1979) **Educación y Sociología**. Bogotá, Linotipo.
- Edwards R., Verónica (1992) **Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico**. México, Tesis DIE 4.
- Eliade, Mircea (1998) **Lo sagrado y lo profano**. España, Paidós Orientalia.
- Florescano, Enrique (1998) **La bandera mexicana. Breve historia de su formación y simbolismo**. México, FCE.
- Fortuny Loret de Mola, Patricia (1996) *Mormones y Testigos de Jehová: la versión mexicana*. En: Giménez, Gilberto (coord.) **Identidades religiosas y sociales en México**. México, IFAL-IIS-UNAM.
- Foucault, Michel (1993) **Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión**. México, Siglo XXI.
- Fraser, Ronald (1990) *La formación de un entrevistador*. En: **Historia y fuente oral. No. 3**. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Freire, Paulo (1994) **La educación como práctica de la libertad**. México, Siglo XXI.
- Friedrich, Paul (1991) **Los príncipes de Naranja**. México, Grijalbo.
- Frigerio, Graciela et al (1996) **Las instituciones educativas. Cara y ceca**. Argentina, Troquel.
- Fusi, Juan Pablo (2003) **La patria lejana. El nacionalismo en el siglo XX**. España, Taurus.
- Gallissot, René (1987) *Bajo la identidad, el proceso de identificación*. Fuente: **L'homme et la société. Revue internationales de recherches et de synteses sociologiques**, núm. 83, Nouvelle serie. (Traducción de Gilberto Giménez, mecanograma).
- García Escamilla, Enrique (1998) **Ecatepec. Tierra de vientos**. México, Ayuntamiento Constitucional de Ecatepec de Morelos.

- García Salord, Susana (1997) *El dilema existencial de los académicos: "ser o no ser"*. En: **IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales**. Yucatán, COMIE.
- García Salord, Susana (2000) *Historias de vida de profesores universitarios: el valor pedagógico y heurístico de un ejercicio exploratorio*. En: **¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida**. Argentina, Centro de Estudios Avanzados - Universidad de Córdoba. (pp 13- 40)
- García Salord, Susana (s/f) **La heterogeneidad, un mundo por explorar**. (meca)
- García Salord, Susana y Liliana Vanella (1999) **Normas y valores en el salón de clases**. México, Siglo XXI.
- García, María Teresa (1999a) *La constitución de una estructura organizativa para la enseñanza*, en: Pastrana, Leonor (comp) **Aula y escuela, relaciones y procesos en educación básica**, México, ISCEEM- SMSEM.
- García, María Teresa (1999b) **La construcción cotidiana de la enseñanza: la disciplina como condición del trabajo**. México, Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación - ISCEEM.
- Geertz, Clifford (1977) **La interpretación de las culturas**. España, Gedisa.
- Gellner, Ernest (1991) **Naciones y nacionalismo**. México, Alianza Editorial-Conaculta.
- Gerhard, Peter (2000) **Geografía histórica de la Nueva España 1519-1821**. México, UNAM.
- Gibson, Charles (1977) **Los aztecas bajo el dominio español 1519-1810**. México, Siglo XXI.
- Giddens, Anthony (1993) **Consecuencias de la modernidad**, España, Alianza.
- Giddens, Anthony (1997) **Modernidad e identidad del yo**, Barcelona, Península.
- Giménez, Gilberto (1993) *Apuntes para una teoría de la identidad nacional*. En: **Sociológica**, México, Número 21, año 8, enero-abril.
- Giménez, Gilberto (1997) **Materiales para una teoría de las identidades sociales**. México, IIS-UNAM.

- Giménez, Gilberto (2000) *Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural*. En: Rosales Ortega, Rocío - **Globalización y regiones en México**. México, UNAM-FCPyS - Miguel Angel Porrúa, pp 19-52
- Giménez, Gilberto (2002) *Paradigmas de identidad*. En: Chihu Amparán, Aquiles **Sociología de la identidad**, México, Miguel Angel Porrúa - UAM.
- Giménez, Gilberto (2004) **Cultura e identidades**. México, IIS (inédito)
- Giménez, Gilberto (coord.) (1996) **Identidades religiosas y sociales en México**. México, IFAL-IIS-UNAM.
- Gimeno Sacristán, J. (1991) **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. España, Morata.
- Ginzburg, Carlo (1989) **Mitos, emblemas e indicios**. Gedisa. España.
- Giroux, Henry (1992) **Teoría y resistencia en educación**. México, Siglo XXI.
- Gleizer Salzman, Marcela (1997) **Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas**, México, FLACSO- Juan Pablos Editor.
- Godard, Francis (1996) *El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. En: **Uso de las historias de vida en las ciencias sociales**. Bogotá, Universidad Externado de Colombia.
- Goffman, Erving (1979) **Relaciones en público. Microestudios de orden público**. Madrid, Alianza editorial.
- Goffman, Erving (1998) **Estigma. La identidad deteriorada**. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- González, Luis (1993) *De la múltiple utilización de la historia*. En: Pereyra, Carlos et al. **Historia ¿para qué?** México, Siglo XXI.
- Good Eshelman, Catharine (2001) *El ritual y la reproducción de la cultura: ceremonias agrícolas, los muertos y la expresión estética entre los nahuas de Guerrero*. En: Broda, Johanna y Félix Báez-Jorge, **Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México**. México, FCE-CONACULTA.
- Gramsci, Antonio (1981) **La alternativa pedagógica**. Barcelona, Fontamara.
- Green Castillo, Fernando y Rubén Saldaña Cortés (1999) *Poblamiento y medio ambiente en el Valle de México: el caso de los municipios del Oriente de Estado de*

- México*. En: Bazant, Milada (coord) **175 años de historia del Estado de México y perspectivas para el Tercer Milenio**. México, El Colegio Mexiquense, A.C.
- Guevara, Jean Paul y Adán Barreto (1995) **Diagnóstico de la evolución de la dinámica poblacional en el estado de México. 1950-1994**. México. COESPO - El Colegio Mexiquense, A.C.
 - Gutiérrez Chong, Natividad (2001) **Mitos nacionalistas e identidades étnicas**. México, CONACULTA- IIS - Plaza y Valdés.
 - Hiernaux Nicolas, Daniel (1999) *La balcanización del territorio. Un desafío para la gobernabilidad del Estado de México*. En: Bazant, Milada (coord) **175 años de historia del Estado de México y perspectivas para el Tercer Milenio**. México, El Colegio Mexiquense, A.C.
 - Hobsbawm, Eric y Terence Ranger (eds.) (2002) **La invención de la tradición**. Barcelona, Crítica.
 - Hoskin, Keith (1993) *Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado*. En: Ball, S.J. (comp) **Foucault y la educación. Disciplinas y saber**. Madrid, Morata.
 - Iracheta Cenecorta, Alfonso X. (1995) *Las transformaciones del territorio mexiquense*. En: Bazant, Milada (coord) **175 años de historia del Estado de México y perspectivas para el Tercer Milenio**. México, El Colegio Mexiquense, A.C.
 - Jarquín, María Teresa y Carlos Herrejón Peredo (1995) **Breve historia del Estado de México**. México. FCE - El Colegio de México.
 - Jáuregui, Jesús (2002) *La teoría de los ritos de paso en la actualidad*. En: **Antropología**. México, No. 68, Nueva Época, octubre-diciembre. INAH.
 - Lahire, Bernard (1999) *Champ, hors-champ, contrechamp*. En: **Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques**. Paris, Editions La Découverte.
 - Lahire, Bernard (1999) *De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique*. En: **Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques**. Paris, Editions La Découverte.
 - Lejeune, Philippe (1989) *Memoria, diálogo y escritura*. En: **Historia y fuente oral. No. 1**. Barcelona, Universidad de Barcelona.

- León López, Arturo et al (coords) (1999) **Cultura e identidad en el campo latinoamericano**, México, UAM- Xochimilco.
- Levi-Strauss, Claude (2001) **Antropología estructural. Mito, sociedad, humanidades**. México, Siglo XXI.
- Lewis, Bernard (1998) **Las identidades múltiples de Oriente Medio**, España, Siglo XXI.
- Lewis, Oscar (1971) **Los hijos de Sánchez**. México, Joaquín Mortiz.
- Lezama, José Luis (1993) **Teoría social, espacio y ciudad**. México, El Colegio de México.
- Llobera, Josep R. (1996) **El dios de la modernidad. El desarrollo del nacionalismo en Europa occidental**. España, Anagrama.
- Luna Elizarrarás, María Eugenia (1993) **Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula**. México, Tesis DIE 21.
- Marcuse, Herbert (1989) **Eros y civilización**. España, Ariel.
- Margulis, Mario (2001) *La ciudad y sus signos*. En: **Sociedad**, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales (UBA), No. 19, Diciembre.
- McLaren, Peter (1984) **La vida en las escuelas**. México, Siglo XXI.
- McLaren, Peter (1995) **La escuela como performance ritual**. México, Siglo XXI.
- Mèlich, Joan Carles (1996) **Antropología simbólica y acción educativa**. España, Paidós.
- Melucci, Alberto (1999) **Acción colectiva, vida cotidiana y democracia**. México, El Colegio de México.
- Mercado Maldonado, Ruth (2002) **Los saberes docentes como construcción social**. México, FCE.
- Muñoz López, Leonardo (2001) **Ecatepec de Morelos. Monografía municipal**. México, Instituto Mexiquense de Cultura.
- Noriega Elío, Cecilia (Ed.) (1992) **El nacionalismo en México**. México, El Colegio de Michoacán.
- Pastrana Flores, Leonor E. (1997) **Organización dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica**. México, Tesis DIE 24.

- Pastrana Flores, Leonor E. (1999) *La enseñanza y su contexto institucional*, en: **Aula y escuela, relaciones y procesos en educación básica**, México, ISCEEM- SMSEM.
- Piñón, Francisco (2002) *Pluralidad humanístico-religiosa e identidad nacional mexicana (tras los inicios de una tradición)* En: Béjar, Raúl y Héctor Rosales (coord) **La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Los desafíos de la pluralidad**. México, CRIM - UNAM.
- Puig Rovira, Josep María (1996) **La construcción de la personalidad moral**. España, Paidós.
- Pujadas Muñoz, Juan José (1992) **El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales**. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Putnam, Ralph e Hilda Borko (2000) *El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de cognición*. En: Biddle, Bruce J. et al. **La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar**. España, Paidós.
- Quezada Ortega, Margarita (2000) **El proyecto de formación de la identidad nacional en la escuela primaria**. México, Tesis de Maestría en Sociología FCPyS-UNAM.
- Quezada Ortega, Margarita (2001) *Valores nacionales en la enseñanza de la historia en las escuelas primarias*. En: Hirsch Adler, Ana (comp) **Educación y valores. Tomo III**. México, Gernika.
- Rébora Togno, Alberto (2000) **¿Hacia un nuevo paradigma de la planeación de los asentamientos humanos?** México. PUEC - UNAM - Gobierno de la Ciudad de México- El Colegio Mexiquense, A.C.
- Ricoeur, Paul (1991) **Finitud y culpabilidad**. Madrid, Taurus Humanidades.
- Ries, Julien (1989) **Lo sagrado en la historia de la humanidad**. España, Ediciones Encuentro.
- Rivière, Claude (1995) **Les rites profanes**. Paris, Press Universitaires de France.
- Rockwell, Elsie (coord) (1995) **La escuela cotidiana**. México, FCE.
- Rousseau, Jean Jacques (1997) **El contrato social**. México, Ediciones Coyoacán.
- Rousseau, Juan Jacobo (1975) **Emilio**. México, Nuestros Clásicos - UNAM.
- Rozat, Guy (2001) **Los orígenes de la nación. Pasado indígena e historia nacional**. México, Universidad Iberoamericana.

- Safa Barraza, Patricia (2001) **Vecinos y vecindarios en la ciudad de México. Un estudio sobre la construcción de las identidades vecinales en Coyoacán, D.F.**, México, CIESAS - Miguel Angel Porrúa.
- Salgueiro, Ana María (1998) **Saber docente y práctica cotidiana**. España, Octaedro.
- Saltalamacchia, Homero R. (1992) **Historia de vida**. Puerto Rico, Ediciones CIJUP.
- Saraceno, Chiara (1989) *La estructura temporal de las biografías*. En: **Historia y fuente oral. No. 2**. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Schön, Donald A. (1998) **El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan**. España, Paidós.
- Sen, Amartya (2001) *La otra gente. Más allá de la identidad*. En: **Letras libres**. México, Año III, no. 34, octubre, pp 12-20.
- Stern, Claudio y Fernando Cortés (1980) *Hacia un modelo explicativo de las diferencias interregionales en los volúmenes de migración a la ciudad de México, 1900-1970*. En: **Migración y desarrollo. 5**. México, El Colegio de México.
- Stodolsky, Susan (1991) **La importancia del contenido en la enseñanza**. España, Paidós.
- Tarrus, Alain (2001) *Nouvelles formes migratoires, nouveaux cosmopolitismes*. En: Bassand, Michel et al - **Enjeux de la sociologie urbaine**. France, Presses polytechniques et universitaires romandes, pp 103-134.
- Thompson, J. B. (1993) **Ideología y cultura moderna**. México, UAM.
- Torre Villar, Ernesto de la (1988) **La conciencia nacional y su formación. Discursos cívicos decembrinos (1825-1871)**. México, UNAM.
- Torres, Jurjo (1991) **El curriculum oculto**. España, Morata.
- Touraine, Alain (2000) **¿Podremos vivir juntos?** México, FCE.
- Turner, Victor (1988) **El proceso ritual. Estructura y antiestructura**. España, Taurus.
- Turner, Victor (1997) **La selva de los símbolos**. México, Siglo XXI.
- Vázquez Bronfman, Ana e Isabel Martínez (1996) **La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica**. España, Paidós.
- Vázquez, Josefina Zoraida (1979) **Nacionalismo y educación en México**. México, El Colegio de México.

- Waldman, Gilda (2000) *Identidad*. En: Baca Olamendi, Laura et al (comp) **Léxico de la política**, México, FLACSO - FCE, pp. 317-322.
- Weber, Max (1973) **Ensayos sobre metodología sociológica**. Argentina. Amorrortu.
- Weber, Max (1987) **Economía y sociedad**, México, FCE.
- Woods, Peter (1998) **Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación**. España, Paidós.

PÁGINAS ELECTRÓNICAS CONSULTADAS:

- INEGI: <http://mex.inegi.gob.mx.html>
- CONAPO: <http://www.conapo.gob.mx.htm>
- Gobierno municipal 1997-2000: <http://ricardo.merino.com/ecatepec/infoesta.htm>
- Gobierno municipal 2000-2003: <http://www.ecatepec.gob.mx.html>
- Enciclopedia de los Municipios de México. Estado de México: <http://www.e-local.gob.mx/enciclo/mexico/mpios.htm>
- Gobierno del Estado de México: : <http://estadodemexico.gob.mx.html>