



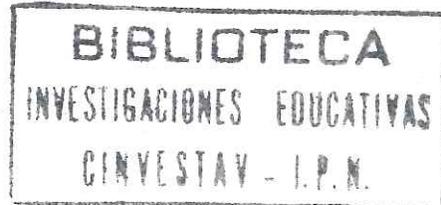
**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

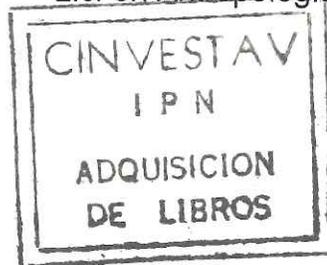
**ACERCA DE LOS PROCESOS DE INTERCULTURALIDAD: NIÑOS
DE ORIGEN MAZAHUA EN UNA ESCUELA PUBLICA EN LA
CIUDAD DE MEXICO.**

TESIS

**Que presenta para obtener el grado de Maestro en Ciencias con
Especialidad en Investigaciones Educativas**



GABRIELA V. CZARNY.
Lic. en Antropología



Directora de tesis

RUTH PARADISE LORING
Ph. D. en Antropología

A mis padres David y Ana.

BIBLIOTECA
INVESTIGACIONES EDUCATIVAS
CINVESTAV - I.P.N.

AGRADECIMIENTOS.

Quiero dejar registro también de los cruces culturales que hicieron factible este trabajo. En primer lugar la posibilidad de llegar a México desde los vientos del sur se vincula a diferentes personas que apostaron su confianza. A la Dra. Ruth Paradise quien dedicando su tiempo y apoyo permanente me acompañó con su lectura crítica y afecto en todo este proceso de investigación. A la Mtra. Justa Ezpeleta que sin el encuentro en Córdoba, Argentina y su posterior guía, esto hubiera resultado una ilusión.

Al Departamento de Investigaciones Educativas espacio que me albergó en este trayecto.

Al personal docente, a los niños y padres de familia de la escuela Niños Héroe de Chapultepec, quienes me permitieron pasar la frontera del afuera para mirar su escuela, al director Mario Venadero que sin su apoyo e interés esa frontera hubiera sido muy difícil de franquear.

Por la lectura dedicada de los maestros Elsie Rockwell, Eduardo Remedi y Elba Gigante, quienes aportaron y enriquecieron el producto de este trabajo.

A los amigos que abrieron la frontera del corazón, alentando el futuro: Mónica Díaz, Mónica Schulmaister, Teresa Espinoza, Rocío Vargas, Gabriela Soria, Juan Carlos Avila y Eladia Carrizal.

A los compañeros de generación, interlocutores y apoyos en la travesía de investigar.

Al personal administrativo del Departamento de Investigaciones Educativas encargados de la biblioteca, de las copias, la mensajería, quienes supieron colaborar desde sus tareas apoyando esta experiencia, en particular a Rosa María Martínez, por su paciencia en la parte técnica de este trabajo.

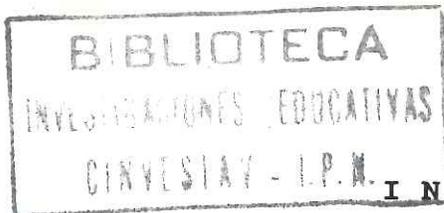
A vos Juan, compañero de ese espacio tan preciado del amor, por tu mirada y entrega sin las cuales mucho de esto resultaría un desierto.

Entonces surge del fondo de la laguna, inesperadamente, un coro de voces que al principio no acertamos, los dos hermanos a distinguir...Una canta en náhuatl, otra en castellano,...una canta el despliegue de los mantos de quetzal como flores, otra el vaivén de los álamos sevillanos en el aire...

Carlos Fuentes.

No construimos el mundo a partir de la experiencia, las penas no enseñan nada. Lo que hemos aprendido del pasado, Señora, es conocimiento sólo porque el futuro confirma que era verdad.

Ricardo Piglia.



I N D I C E

| | Pág. |
|--|------|
| INTRODUCCION | 1 |
| - Presentación del problema | 1 |
| - Aspecto metodológico | 10 |
| | |
| CAPITULO I | 17 |
| DIVERSIDAD CULTURAL | 17 |
| - Antecedentes de los indios urbanos | 17 |
| - Sobre las diferencias culturales y la antropología | 20 |
| - Sobre las diferencias culturales y la escuela | 27 |
| | |
| CAPITULO II | 34 |
| LA ESCUELA Y LOS PADRES MAZAHUAS | 34 |
| - La escuela elegida | 34 |
| - Los padres mazahuas en relación a la escuela | 41 |
| - Perfiles culturales | 41 |
| - Presencia de las madres mazahuas en la escuela | 50 |
| | |
| CAPITULO III | 55 |
| PERCIBIENDO LAS DIFERENCIAS | 55 |
| - Los maestros | 55 |
| - La figura del director en la escuela | 58 |
| - De como el director percibe a los niños de origen mazahua | 62 |
| - De como el director percibe a los padres indígenas | 73 |

| | |
|---|-----|
| CAPITULO IV | 78 |
| LOS NIÑOS DE ORIGEN MAZAHUA EN LA ESCUELA | 78 |
| - Pertenecer al "Centro" en la escuela | 80 |
| - Buscarse y frecuentarse: modalidad de interacción entre los niños de origen mazahua | 83 |
| - Interacciones de los niños de origen mazahua con los maestros | 93 |
| CAPITULO V | 101 |
| PERSPECTIVAS HACIA LA ESCUELA INTERCULTURAL | 101 |
| - El director como constructor de espacios interculturales | 101 |
| - Los maestros y la diversidad cultural | 106 |
| - Los niños la escuela y las fronteras culturales. | 108 |
| - La escuela como campo intercultural | 114 |
| BIBLIOGRAFIA | 120 |

INTRODUCCION.

Presentación del problema.

La problemática de esta investigación se nos presenta compleja ante la situación que se establece al interior de una escuela pública en la ciudad de México, a la cual asisten niños de diversas regiones del país. Entre ellos ubicamos: un grupo procedente del Estado de México de origen mazahua; niños de la zona donde se ubica la escuela, la parte histórica de la ciudad en torno al mercado de La Merced; niños de otros estados como Hidalgo, Oaxaca, Guerrero; los maestros y el director que es de origen otomí¹.

Esta situación de convergencia nos remite a considerar los "procesos de interculturalidad", esto es, las posibilidades de interacción y convivencia en tanto aprendizaje recíproco sin anulación de las particularidades culturales entre grupos (entre sujetos) con antecedentes socioculturales diferentes.

Las situaciones de convergencia no resultan nuevas en el contexto histórico nacional. Los contactos entre las

¹ Los mazahuas y otomíes son grupos indígenas de origen prehispánico que viven en lo que hoy es el Estado de México, remontándose al siglo VIII sus asentamientos en esa región; en Iwanska (1972:33).

culturas prehispánicas y la cultura occidental se ubican en el origen que configurará las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales en todo este medio siglo. Pero estos contactos, lejos de analizar aquí las variaciones a lo largo de la historia en esta relación, no pueden verse como un todo homogéneo. Han estado marcados por diferentes matices que refieren, entre otras cosas, a las estrategias tomadas por los distintos grupos culturales que habitaron y habitan esta nación.

En este trabajo se busca describir y mostrar una experiencia de interculturalidad en una escuela en la ciudad, lo que nos lleva a distinguir dos niveles en el uso del concepto.

Por una parte, existen los planteamientos y las acciones que se han realizado sobre la diversidad cultural del país, en particular hacia los indígenas, bajo las propuestas de una educación intercultural, las que han resultado poco satisfactorias en realidades concretas y quehaceres escolares. Por otra parte, se documentan experiencias de interculturalidad, como en este estudio, la que no tiene vinculación con los planteos políticos-ideológicos realizados en educación para los sectores indígenas del país, ya que no resulta una experiencia dirigida oficialmente sino que se deriva de la práctica cotidiana. Más bien, exploramos algunos aspectos de esta experiencia de interculturalidad en una escuela en la ciudad, aunque no

descrita de manera completa ya que nos hemos dedicado a una de las partes de la interacción, a los indígenas.

La atención en materia de educación a la población indígena, ha sido una preocupación del Estado Mexicano. La tesis incorporativa que privó en México durante los años de impulso y expansión revolucionario expresó nítidamente su concepto de escuela como instrumento más adecuado "para integrar a México y crear en nuestras clases campesinas un espíritu rural; para asimilar a dos millones de indios en el seno de la familia mexicana; para hacerlos pensar y sentir en español; para incorporarlos en el tipo de civilización que constituye la nacionalidad mexicana"(Aguirre Beltrán 1989:17) ².

Las acciones que se sucedieron se orientaron a partir de diferentes perspectivas que se han ido modificando de acuerdo a como se considerara, en el proyecto político nacional, a este sector tanto social como culturalmente.

A lo largo de todo este siglo han cambiado los nombres así como las estrategias pedagógicas para la educación formal de los sectores indígenas. A partir de los años setenta, se desarrolla lo que ahora se conoce como Educación Indígena

² Citado por Aguirre Beltrán, de Moises Sáenz and Herbert J. Priestly, Some Mexican Problems. Chicago University Press, (1926:72).

Bilingüe Bicultural (EIBB) a cargo de un subsistema dentro de la Secretaría de Educación Pública.

Como algunos trabajos lo analizan, el actual subsistema de EIBB se compone, a nivel conceptual, de fragmentos e inercias de cuatro concepciones formuladas a lo largo de la historia del México independiente: "la perspectiva de la asimilación racial, de la incorporación cultural, de la integración socioeconómica y de la pluralidad, el etnodesarrollo o del indigenismo de participación" (Gigante 1994:1-2).

Con todo, ha sido un paso importante la propuesta de la EIBB, siendo un escalón desde donde se pretende dar reconocimiento y legitimidad a los distintos sectores socioculturales.

Tras estos lineamientos educativos, lo intercultural ha referido casi siempre de modo amplio a una "integración" con mayor o menor consideración y respeto, respecto de los "otros", culturalmente distintos, a quienes se busca integrar a un único modelo de nación y con esto, de desarrollo³.

³ Diversos autores analizan las diferentes tendencias en la educación hacia la población indígena. Por mencionar algunos: De la Fuente, J (1989); Maurer Avalos, E (1980); Varese, S (1982); Díaz-Couder, E (1991); Gigante, E (1991, 1994).

Aunque la Educación Indígena no resulta el tema de esta investigación, nos ha sido necesario ubicarnos respecto de ella ya que se plantea como educación intercultural. Por otra parte, hablar de Educación Indígena ha implicado casi siempre en estos últimos veinte años, referirse a este subsistema de educación, con sus caracteres propios de administración, contenidos y formación de maestros así como su ubicación; en las zonas rurales.

Pero qué sucede con la atención a las poblaciones indígenas que residen en la ciudad. ¿A qué escuelas concurren?. Parece no haber registro oficial de estos sectores como diferentes culturalmente, lo que no implica que no existan y no se apropien de espacios, en este caso el educativo. Parecería que en la ciudad la atención escolar a esta población en particular, no ha sido una preocupación de la Secretaría de Educación Pública. Como si los sujetos con antecedentes culturales distintos no se encontraran en la ciudad de México y sus escuelas, o como si se tratase de una diferencia que no es relevante en este medio, por lo que no sería importante ocuparse de esta población.

Pero precisamente en este trabajo, ubicamos a un grupo de niños de origen mazahua, procedentes del Estado México, que viven actualmente en la ciudad y asisten a una escuela con un director de origen otomí.

En esta exploración utilizamos el concepto de interculturalidad para referir a la posibilidad de "transvaloración" de los sujetos en cuestión, entendida "como esa vuelta sobre sí mismo de la mirada previamente informada por el contacto con otro y decir que constituye en sí misma un valor mientras que, lo contrario no lo es" (Todorov 1988:23).

Como contexto amplio hemos tomado la situación de los indígenas en la ciudad y su "presencia" en ésta, en tanto sujetos diferentes culturalmente. Respecto del grupo de niños mencionados, sus madres, el director otomí, y los posibles procesos de interculturalidad que se establecen en la escuela federal a la que concurren, nos hemos preguntado:

1 -¿Cómo son las relaciones que se establecen al interior de la escuela entre los niños de origen mazahua, sus pares no mazahuas y los maestros?

2 -¿Cómo es percibida y entendida la presencia de los niños de origen mazahua por parte de los maestros y del director?

3 -¿Cómo identificar y entender la presencia de los niños de origen mazahua en un contexto escolar urbano?

4 -¿Qué papel ocupa esta escuela en tanto institución pública socializadora por excelencia, promotora de la

homogeneización de los ciudadanos, en relación a los procesos de interculturalidad que se puedan allí gestar?

Estas preguntas nos han llevado a reconceptualizar los conceptos de "identidades culturales" de los sujetos en cuestión, para ubicar mejor y entender los avatares por los que han atravesado y constituido. Si bien no pretendemos dar respuestas únicas a la pregunta acerca de las identidades culturales de los niños de origen mazahua en la escuela y la ciudad, sí intentamos describir la situación escolar que viven en relación a éstas. Hicla

La situación escolar ha sido caracterizada como "invisibilidad", ya que las diferencias culturales que sus "presencias" marcan no se detectan a simple vista y también resultan negadas. Para comprender la situación escolar de estos niños, en tanto sujetos con antecedentes socioculturales distintos, hemos tenido que tomar en consideración a los contextos de significación extraescolar en que viven. Por ésto, la presencia de las madres indígenas, en tanto diferentes culturalmente, son parte de este trabajo.

Que el director de la institución sea de origen indígena ha imprimido, en este caso, ciertas posibilidades de interacción, dando un perfil particular a la escuela. Comprender y ahondar la trayectoria de éste ha sido

significativo a los efectos de describir y entender la presencia de los niños en la escuela, así como la de vislumbrar posibles procesos escolares interculturales.

Incorporar para el análisis de la situación escolar de los niños de origen mazahua, a sus madres y sus identidades culturales, así como a la del director, ha sido necesario para dar luz al recorte de la escuela como unidad de estudio. Debimos considerar los conflictos que se generan en la escuela en relación a las dimensiones culturales y políticas en donde ésta se encuentra. La perspectiva social de los habitantes de la escuela no se puede establecer solamente con referencia al sistema simbólico de la cultura escolar⁴, ya que tiene dimensiones estructurales y raíces en situaciones sociales fuera de la escuela (Rockwell 1986-b). Sin abordar esto último, lo que sucede dentro de ella podría resultar muy simple, no siendo representativo para este caso y muchos otros.

Habiendo presentado la problemática de esta investigación se describirá el aspecto metodológico que siguió ésta. Posteriormente, en el capítulo primero, se hace referencia a

⁴ Aún con la gran heterogeneidad que caracteriza a lo que se ha dado en llamar cultura escolar, existen ciertos rasgos comunes a la escuela pública básica en México y otros países de Latinoamérica como: actividad de adultos investidos de autoridad frente a grupos de menores en espacios asignados, reglamentación de tiempo diario y anual, asistencia obligatoria, selectividad de acceso a los sucesivos eslabones del sistema, uso privilegiado de la lengua escrita; en Rockwell (1982, 1986 b).

algunas de las discusiones planteadas en antropología y en educación para "comprender" las diferencias culturales y sus efectos en el contexto de una escuela pública.

En el segundo, se hace una breve descripción de la institución escolar a la que asisten los niños de origen mazahua, en relación a su ubicación e historia de conformación. También se describen algunas situaciones vinculadas a los padres de los niños en cuestión referidas a la impronta de la migración respecto de sus identidades culturales y a la "presencia", diferenciada culturalmente, de estos padres en relación a la escuela. Todo lo que aquí se presenta resulta un contexto amplio de significación desde donde "entender" las interacciones escolares de los niños que nos ocupan.

En el tercero, describimos y analizamos la "percepción" que de estos niños tienen los maestros y el director de la escuela. Este último ha sido un eje central para nuestra interpretación de la situación escolar de los niños de origen mazahua, por lo cual su lugar como director de origen indígena, se constituyó en parte importante de éste trabajo.

En el cuarto capítulo, se busca reconocer los posibles procesos de interculturalidad entre sujetos con antecedentes socioculturales diferentes, en particular, respecto de las

interacciones de los niños de origen mazahua entre ellos, con sus pares no mazahuas y con sus maestros (no mazahuas).

Finalmente, en el capítulo quinto, presentamos algunas perspectivas que se derivan de los análisis anteriores sobre el papel de esta escuela como institución que viabiliza ciertos procesos de interculturalidad. Esto se plantea a partir de los sujetos que la hacen a diario al ocupar los intersticios, dejando, viviendo y amando.

ASPECTO METODOLOGICO.

El enfoque que orienta la recolección de los datos en esta investigación se puede definir de modo amplio como antropológico, en el que se busca conjugar trabajo de campo y teoría. Esto implica una elaboración y adecuación permanente de las categorías y conceptos los que se construyen a la vez a partir del trabajo de campo (Rockwell 1986 a). Esta perspectiva incluye lo que se conoce en la tradición Malinowskiana como "ver las cosas desde el punto de vista de los nativos", lo cual, como lo explica Geertz(1983), no implica establecer una correspondencia interna del espíritu con el de los informantes, ni pretender apropiarse de sus almas sino, "en imaginar qué piensan, qué están tramando. El etnógrafo no percibe lo mismo que sus informantes. Lo que él percibe, y de alguna manera no muy

segura, es lo que ellos usan para percibir "con" o "por medio de", o "a través de"...(Geertz en Vallés 1991:103).

De otro modo podemos decir que este trabajo se ubica dentro de los enfoques llamados cualitativos en educación, ya que busca describir y dar sentido a las interacciones sociales que suceden al interior de una escuela, en las relaciones entre maestros, alumnos y padres. Este enfoque considera los detalles específicos de la acción y las "perspectivas de significado de los actores" que son de interés en la investigación.

Hablar de acción a diferencia de conducta en esta perspectiva resulta una distinción analítica crucial. Entendiendo a la primera "como la conducta física más la interpretación de significado que le otorga el actor y de aquellos con quienes éste interactúa; y a la segunda sólo como el acto físico"(Erickson 1989:214). Se trata de establecer un análisis lo más "objetivo" posible de los significados en juego, incluyendo los del investigador, sobre los procesos escolares.

Los procedimientos utilizados fueron la observación intensiva y las entrevistas abiertas. A partir de los datos obtenidos se confeccionaron registros de campo.

El primer acercamiento al campo ha sido con el grupo de madres mazahuas en la Cooperativa Flor de Mazahua que se ubica en el mercado de La Merced. Allí se realizaron observaciones y entrevistas en el período febrero-julio de 1993. Las observaciones que se realizaron en la Cooperativa fueron en el ámbito de la guardería que allí funciona a cargo de una de las mujeres. En el momento de las observaciones se encontraban presentes alrededor de ocho a doce niños. En una oportunidad se observó el trabajo que realizan con un encargado externo a la Cooperativa, el cual se encarga de actividades recreativas así como colaborar para que los niños realicen sus tareas escolares.

Las entrevistas se realizaron también en la Cooperativa con algunas de la mujeres. Entre ellas con la que se encontraba en ese período a cargo de la guardería, con la presidenta y con la futura presidenta, ya que en ese momento se efectuó un cambio de autoridades en la Cooperativa. Estas entrevistas se plantearon como preguntas abiertas las que buscaban obtener variedad de información: cómo funciona la Cooperativa, qué realizan allí, cuántos niños tienen, quiénes son los que participan en la Cooperativa, las vinculaciones con los pueblos de procedencia, la vida en la ciudad y la escolaridad de los hijos.

A partir de éste último tema, nos orientamos a indagar sobre las escuelas a las que asisten los niños de estas mujeres

mazahuas. La gran mayoría de las mujeres de la Cooperativa dijo enviar a sus hijos a la escuela República del Líbano, cercana a La Merced. Otras dijeron que hay niños que van a otras escuelas, como el colegio "España" cercano a la escuela anterior. Por esto, cuando hablamos de "los padres" de los niños de origen mazahua en la escuela, nos referimos a estas madres. Cuando queremos aclarar la presencia de hombres u otros padres no mazahuas, está especificado.

Buscamos las escuelas mencionadas por las mujeres e incursionamos en ellas de modo explorador. Nos dimos cuenta que en la Escuela República del Líbano funcionan otras dos en el mismo inmueble. En el turno matutino la escuela mencionada, en el vespertino la Niños Héroes de Chapultepec y otra escuela secundaria nocturna. Luego de rastrear todas las escuelas mencionadas decidimos tomar solamente a una para el estudio, a la escuela Niños Héroes de Chapultepec. Esta elección se debió en parte a la necesidad de recortar el universo empírico y en ella fue donde registramos la mayor cantidad de niños provenientes de la Cooperativa.

En la escuela se realizaron observaciones y entrevistas (con intervalos) en el período mayo 1993-abril 1994. Las observaciones se hicieron en los diferentes grados, habiendo uno por nivel de primero a sexto. También observamos los recreos, una asamblea de padres de familia,

un ensayo para la actividad de fin de año, una clase de deportes, la conmemoración de toda la escuela del 12 de Octubre, el pasaje de una película de video para algunos grupos y el festejo de toda la escuela del Día de Muertos.

Las entrevistas se realizaron con los siete maestros quienes no son indígenas, el director de origen otomí, con algunos niños de origen mazahua y no mazahua, y con algunos padres de familia en el ámbito escolar. Se plantearon a partir de preguntas abiertas, pero adquirieron distintas orientaciones de acuerdo a los sujetos participantes. Con los maestros las entrevistas referían al conocimiento que éstos tenían sobre la población de origen mazahua y sus relaciones con ésta y sobre problemas generales respecto de toda la población escolar. Con el director las entrevistas se plantearon en profundidad ya que él nos dio el dato de su origen indígena en el primer acercamiento a la escuela. Por esto, el diálogo con el director se transformó en un eje central para esta investigación.

Con los niños de origen mazahua y los otros, las entrevistas se realizaron en situaciones de aula y recreo, y versaban sobre sus experiencias escolares, opiniones sobre los maestros y compañeros, sobre la procedencia de ellos (según provengan de otros estados y pueblos o de la ciudad), y sobre cómo festejan el Día de Muertos.

Al interior del grupo de niños de origen mazahua distinguimos a un grupo proveniente de la Cooperativa Flor de Mazahua y a otro que proviene de la zona del mercado de La Merced donde trabajan sus padres.

Dentro de la escuela sólo fue posible entrevistar a una pareja de padres de familia de origen mazahua. Además, hemos tenido oportunidad de hacer contacto con el 50% de la población total de padres a partir de una encuesta breve que realizamos. Estas encuestas se hicieron por una sugerencia que hace el director en una de nuestras pláticas. Inicialmente, junto a las observaciones y entrevistas, se tomaron notas sobre las actas de nacimiento de los alumnos para detectar, a partir de ellas, el lugar de nacimiento y residencia actual de los alumnos. Pero a partir de esto, el director nos comentó que las actas "mienten", porque los padres los anotan como originarios de la ciudad para no tener problemas. Sugirió que para saber dónde nacieron los niños sería mejor hacer una encuesta. En ella nos recomendó preguntar: dónde nacieron los padres (Estado-Municipio-Localidad), dónde nacieron los hijos (Estado-Municipio-Localidad), qué idiomas hablan los padres y los abuelos, y "ya con eso le sale bien quiénes son los niños de origen mazahua".

Las encuestas se completaron en la escuela a partir del llamado del director a los padres de familia, quienes

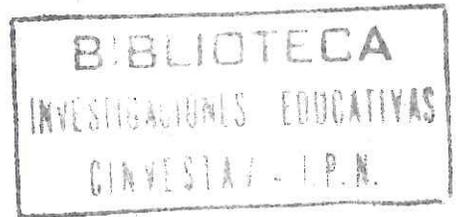
asistieron o enviaron a hijos mayores u otros parientes. Estas se llenaron por la investigadora y por el director. Junto a las preguntas sugeridas por éste, también se completaron otros datos como: nombre y apellido de los padres, sus edades, número de hijos en la escuela, comentarios libres sobre la educación de sus hijos en la escuela.

Si bien este procedimiento no ha sido la fuente de datos sobre los que realizamos las interpretaciones del trabajo, resultó enriquecedor en el acercamiento con los padres así como para chechar esta información con las actas. Sólo en dos casos registramos una incongruencia en la información: padres de origen mazahua dijeron que dos de sus tres hijos nacieron en la ciudad mientras que las actas certifican que, los tres nacieron en un municipio del estado de México en la región de mayor asentamientos mazahuas. El otro caso respecto de una niña que está registrada en un pueblo y su tía dice que ha nacido en la ciudad.

Finalmente la escritura, parte ineludible de toda investigación, es resultado de la interacción entre el investigador, la teoría y los sujetos involucrados. Escribir, también es una confrontación intercultural entre la mirada del observador y la de los otros.

CAPITULO I

DIVERSIDAD CULTURAL.

**Antecedentes de los indios urbanos.**

Primero hay que decir que los indios en la ciudad de México no pueden considerarse como extraños en su propia tierra por su calidad de migrantes, para este caso, ni como "minorías" distintivas culturalmente. La inserción de poblaciones indias en contextos urbanos occidentales es un fenómeno tan antiguo como el de los primeros asentamientos europeos en estas tierras (Bonfil, 1990, 1993).

En la ciudad de México y en otras villas, durante el período colonial, se conformaron barrios indios que formalmente estuvieron segregados del perímetro español. Siempre han existido indios urbanos, en realidad los había ya mucho antes de la invasión europea. La ciudad era un hábitat diferenciado que ya existe en el mundo prehispánico (De la Peña, 1993). Su presencia en la urbe, como se anota, no carece de antecedentes históricos, no obstante se hace difícil decir y reconocerla en tanto diferenciada culturalmente.

A los fines de este trabajo, ubicamos esta presencia a partir de los años sesenta en los cuales se da un movimiento masivo de migración campesina indígena y no indígena a la ciudad de México⁵.

Estos grupos, impulsados por la crisis de los minifundios⁶, comienzan a llegar a la ciudad, apareciendo ésta como una posibilidad donde adquirir trabajo aunque en combinación, la mayor de las veces, con actividades de subsistencia en sus comunidades de origen. Como señala Arizpe "con sus ropas, sus colores, sus rostros, sus hijos, vienen a recordarle al Estado Mexicano que es un país pluricultural"(1993:383).

Dentro de estos movimientos migratorios podemos ubicar al de los grupos mazahuas provenientes del Estado de México. Estos se ocupan en el subempleo, como trabajadores en la construcción, cargadores, y gran número de ellos se dedican al comercio ambulante de venta de frutas. Esta última actividad es tradicional en sus pueblos mazahuas y se continúa en la ciudad. Las mujeres conocidas popularmente

⁵ Los trabajos de Arizpe (1978, 1979, 1993) sobre la migración campesina a la ciudad de México y en particular de los grupos mazahuas han sido un referente en esta construcción.

⁶ Como menciona Arizpe (1993:378), en las regiones de México en donde la reforma agraria había entregado parcelas de tierra de menos de cinco hectáreas a grupos campesinos indígenas y no indígenas, éstas comenzaron a subdividirse en cada generación por causa, entre otras, del crecimiento demográfico. Esto dio lugar al minifundio. En muchas regiones, como la mazahua del Estado de México, comienzan a escasear las buenas tierras para seguir repartiendo quedando sólo las menos aptas para el cultivo. Esto es lo que refiere a la crisis de los minifundios, dentro de los aspectos que impulsó la migración.

como "Marías", son mazahuas vendedoras de chicles y frutas en las calles de la urbe.

Los trabajos de Arizpe (1978, 1979) relevan y analizan la situación de llegada de estos grupos a la gran ciudad de México, las redes sociales que establecen entre ellos allí, y las condiciones de subsistencia. Hace mención de esta migración como posible provocadora de "cambio cultural" o "aculturación" en el grupo mazahua lo cual se generaría a partir de instituciones como la escuela y los medios de comunicación. Pero los análisis concluyen que estos procesos no se establecen si los grupos carecen de la posibilidad de participación económica que haga valer sus nuevas necesidades y aspiraciones.

Actualmente la presencia india en la ciudad es considerada por autores como Bonfil(1993), un fenómeno cualitativamente distinto, porque ocurre en una sociedad nacional que cambia de modo acelerado, tanto en sus relaciones como en sus prácticas culturales. Hay un cambio innegable en la magnitud demográfica del proceso migratorio: "la zona metropolitana de la ciudad de México alberga la mayor concentración de población indígena de todo el continente y en muchos casos, no se trata de migración temporal sino de cambio permanente de residencia" (Bonfil, 1993:14). Ello implica la ocupación de otros espacios en la ciudad como hábitat, centros

educativos y recreativos y el mercado de trabajo (Bonfil, 1993).

No obstante, para hablar de la presencia india en la ciudad habría que aclarar de qué sectores hablamos cuando decimos "los indios"⁷, en tanto población diferente culturalmente.

Sobre las diferencias culturales y la antropología.

El tema de las identidades culturales de los indígenas en México ha sido tratado desde distintas disciplinas, entre ellas, la antropología, la historia, la literatura.

En este trabajo, no se pretende definir categóricamente quiénes y qué son estos grupos de origen prehispánico con antecedentes socioculturales diferentes. Más bien, intentamos explorar la utilidad del concepto de identidad para comprender mejor la complejidad social y cultural de estos grupos en la ciudad.

⁷ Partimos del concepto de indio de Bonfil (1972:105-124), al que el autor considera una categoría política, resultado de la situación colonial definiéndose así lo indio (lo dominado) por contraste con el colonizador. No sólo esta categoría se conforma de un componente político sino también de uno cultural que refiere a la herencia de costumbres, valores y estilos de vida de los grupos que vivían en lo que hoy es México, antes de la conquista europea. A esto último el autor sugiere llamar el componente étnico del concepto.

Retomando los trabajos realizados particularmente en la antropología social mexicana, encontramos dos grandes vertientes sustentadas por concepciones sobre lo social y lo cultural, que orientaron la acción hacia estos grupos.

Por una parte la corriente indigenista, interesada en la incorporación de los grupos indígenas a la sociedad nacional buscando descubrir normas que posibilitaran el aceleramiento de los procesos evolutivos de los grupos subdesarrollados, los indios. Un exponente de esta línea ha sido Aguirre Beltrán, quién aportó un número de conceptos que guiaron, los primeros años, la acción indigenista.

Por otra, la incorporación del marxismo a la antropología mexicana a finales de los sesenta, en oposición a la escuela culturalista, funcionalista y estructuralista, denuncia las prácticas de integración indigenista y critica a la antropología que sirve al colonialismo y al desarrollo del capitalismo⁸. Los trabajos guiados fuertemente por el análisis marxista, cuestionan los estudios que reducen las comunidades y culturas a sistemas cerrados en equilibrio para situarlos dentro de la dinámica del sistema capitalista mundial y más aún, en las formaciones sociales políticas nacionales con sus respectivos sistemas de estratificación social clasista.

⁸ Un trabajo crítico en esta línea es la conocida obra de Arturo Warman, Margarita Nolasco, Guillermo Bonfil, Mercedes Olivera y Enrique Valencia, De eso que llaman Antropología Mexicana (1970).

No obstante, es en el tema de la cualidad étnica de los campesinos indígenas y su situación frente a los otros sectores y clases sociales del país que surgen dos grandes posiciones entre los antropólogos mexicanos, a los que autores como Pérez Ruíz (1991:325-326) denomina de modo amplio: "los críticos y los comprometidos"⁹.

Los "críticos" reivindican el derecho de los grupos indígenas a su reproducción y autodeterminación. La identidad cultural de estos grupos es considerada como un hecho que se reproduce por el conjunto de prácticas sociales que se vinculan a sus concepciones (valores, normas, relaciones, etc) sobre el mundo, a partir de una matriz cultural mesoamericana que los orienta. Los "comprometidos" no abordan el tema de la identidad cultural en relación a sus contenidos culturales ni sus expresiones y procesos, sino más bien las características que estos grupos poseen como minorías subordinadas a un estado nacional clasista.

⁹ Indicamos algunas de las diferencias que hace la autora en estas posiciones respecto de como se ha abordado la identidad de los indígenas en tanto diferentes culturalmente. La autora menciona que en los trabajos realizados hasta el momento, no hay una definición de la identidad nacional y la étnica en tanto objeto de estudio, por lo cual ambas identidades se convierten en entidades abstractas sobre las que se ha debatido sin especificar los procesos y contenidos. Tales argumentos se han ejemplificado con descripciones de hechos, rasgos, elementos culturales, relaciones sociales pero sin una construcción epistemológica que la respalde; en Pérez Ruíz (1993:325-326).

Por esto la discusión en torno a la identidad de los grupos indígenas se había polarizado. Ante la presentación de argumentos de que la identidad (llamada étnica en esos trabajos) se fundamentaba más que en un mero recuento de rasgos y elementos culturales en una cosmovisión que implicaba cierta lógica de organización, producción y consumo que guiaban incluso a la incorporación de elementos culturales ajenos; se opusieron planteamientos y datos que daban cuenta de los mecanismos de subordinación y dominación cultural, política y económica en estos grupos, lo que los incorpora a una estructura clasista, a una cultura e identidad nacional¹⁰.

Esto implicó una oposición en el concepto de cultura. En unos casos, aparecía ligado a los ámbitos de reproducción "natural" de los grupos indígenas: sus pueblos, comunidades, etc. Al desvincularse estos grupos de esos ámbitos, parecía que se perdía la cultura, que se dejaba de ser indio automáticamente por no hablar más la lengua, por dejar de vivir en sus comunidades y perder los modos de subsistencia y reproducción locales, o por dejar de vestirse tradicionalmente. Pero la realidad resultaba más compleja aún de lo que permitían pensarla esos términos, lo que lleva a un replanteo de la problemática.

¹⁰ Pérez Ruíz (1993:332), para un desarrollo más ampliado de estas polémicas.

En los últimos veinte años, paralelamente a la discusión mencionada, fueron tomando fuerza nuevas perspectivas para abordar los problemas culturales ampliando las herramientas y los campos de investigación¹¹. Dentro de estos últimos se ubican los estudios de poblaciones urbanas, rurales no indígenas, los fenómenos económicos y culturales asociados a las corrientes migratorias temporales que recorren el país o pasan a la frontera, las poblaciones rurales indígenas asentadas en las ciudades que reproducen o generan formas culturales propias, lo que implica una comprensión más vital y flexible de lo cultural.

Hoy se reconoce que México es un país pluricultural aunque aún sea de hecho más que de derecho¹², más aún, cuando nos referimos a el caso de los grandes sectores y su heterogeneidad, que conforman diariamente el medio urbano.

No obstante, es el **reconocimiento de las diferencias culturales** lo que aún sigue dificultándose. En particular cuando nos referimos a estos sectores de migrantes indígenas en la ciudad.

¹¹ Algunos trabajos como: García Canclini (1982); Pérez Ruíz (1993); Safa (1992).

¹² Hacemos esta distinción ya que, como algunos autores lo muestran Arizpe (1993) Gigante (1994), la diversidad cultural es un hecho casi obvio del que se ha hablado sin concreciones en lo que refiere por ejemplo a leyes que garanticen los derechos de los grupos indígenas del país. Es significativo que recién en 1992 se incluye en el Artículo 4º de la Constitución mexicana el derecho a la conservación de la cultura y la identidad indígena. No obstante la importancia de este reconocimiento, sus efectos por ejemplo en el nivel educativo, dependen de los términos en que dicho Artículo se reglamente.

Algunas concepciones de sentido común sobre las "diferencias culturales", consideran que los grupos indígenas que viven, trabajan y mandan a sus hijos a escuelas en la ciudad, no son poseedores de una cultura diferente porque estos sectores pasan a formar parte del contingente de pobreza urbano. Se confunde desigualdad social, lo que no deja de ser cierto, con diferencia cultural.

Por otra parte, los grupos indígenas no están adecuadamente representados numéricamente por ejemplo, por los censos, ya que en ellos se cuentan a los hablantes de una lengua indígena quedando fuera de este grupo los que han perdido el uso de su lengua aunque sigan sintiéndose pertenecientes a un grupo indígena. "Se ha considerado al hecho de continuar practicando la lengua materna de estos grupos como el elemento representativo de esta identidad, lo que resulta poco indicativo para generaciones de indígenas nacidos en la ciudad; esto hace en parte a su presencia invisible"(Díaz-Couder, 1991:158).

Esta identificación de un grupo como culturalmente distinto a partir del uso de una lengua materna diferente, resulta del supuesto, lengua=cultura. Entonces al cambiar la lengua cambia la cultura, lo que resulta simplista y falso.

Es cierto que para algunos grupos al trasladarse a otros centros o regiones donde la forma de vida y el idioma son

diferentes, probablemente se "pierden" elementos característicos propios como el idioma en las generaciones sucesivas. Pero también "es cierto que el carácter cultural distintivo de un grupo no implica necesariamente que habrá de desintegrarse como tal (por dejar de hablar su lengua indígena), para pasar a ser parte de una identidad urbana mayor" (Díaz-Couder, 1991:159). Pueden permanecer como indígenas, especialmente si los grupos de migrantes mantienen ciertos niveles de organización y de interacción entre ellos y más aún, si estos están compuestos por familias u organizaciones locales en las que los patrones culturales son muy fuertes y persistentes (Bonfil 1993).

Como se ha señalado, un alto porcentaje de estos grupos son los contingentes incesantes de inmigrantes del campo a la ciudad. Sus culturas de origen son indias o campesinas y con ella enfrentan los nuevos retos de la vida citadina (Bonfil, 1991). Ocupan pequeños espacios urbanos, celebran sus fiestas, hablan entre ellos sus propias lenguas y no dejan de mantener sus vínculos con sus comunidades de origen. Bonfil sugiere abordar a estos grupos con la premisa de que se trata de una cultura diferente. Sostiene que en muchas de las comunidades campesinas mestizas tradicionales persiste una cultura india en términos de su organización comunal y familiar, cultura material, actividades productivas y parte de sus universos simbólicos (Bonfil, 1991). Explica que lo que se ha perdido es la identidad étnica original, es decir,

la identidad que expresa en el nivel ideológico el reconocimiento de una sociedad discreta que se asume depositaria de un patrimonio cultural creado en la historia y por esa misma sociedad. La desindianización es lo que habría provocado la ruptura de la identidad étnica original, lo que no significa que se haya cortado la continuidad de una cultura matriz india. En las palabras del autor, estos grupos de migrantes campesinos indígenas, "indianizan las ciudades porque actúan a partir de una matriz cultural india"(Bonfil, 1991:65). Esto no quiere decir que la ciudad se vuelva indígena, sino que estos grupos marcan y dejan su presencia en ésta.

Es en el marco de estos problemas donde se inscribe lo referente a esta investigación, desde donde conceptualizar o mirar a esta presencia india en el contexto de una escuela en la ciudad.

Sobre las diferencias culturales y la escuela.

No ha sido fácil ni lo es aún, reconocer la existencia de **diferencias culturales**, en términos positivos, de los sujetos que asisten a la escuela; considerando que ésta tiene por función, entre otras, homogeneizar su población respecto del tipo de sociedad donde se encuentra.

El como abordar a poblaciones o grupos con antecedentes socioculturales diferentes (de migrantes internos y externos, grupos raciales y étnicos) en relación a las posibilidades de éxito y fracaso en la escolaridad, es una temática que se ha investigado desde los años cincuenta en Estados Unidos.

Hasta esas fechas los estudios que orientaron la explicación sobre el fracaso escolar de grupos minoritarios culturalmente diferentes a la cultura de la sociedad nacional, explicaban esta situación a través de lo que se llamó "déficit genético". Esto refería a niños pobres de color, o de extracción cultural o lingüística minoritaria, quienes eran considerados por esta condición, inferiores intelectual y moralmente respecto de los niños de la clase media. Posteriormente la explicación del "déficit cultural" reemplaza a la anterior. La situación en la "crianza" de los niños y ya no la "naturaleza", resulta la razón central que explicaría el fracaso escolar. Esta posición argumentaba que los niños de grupos minoritarios no triunfaban en la escuela por no experimentar un ambiente cognitivo estimulante ubicándolos en "desventaja social y cultural" respecto de los otros niños americanos¹³.

Es a mediados de los años sesenta donde nuevas perspectivas en antropología de la educación y la sociolingüística, presentaron otras explicaciones. Como señala Erickson(1987),

¹³ Erickson (1987:335) para un desarrollo más amplio de estos trabajos.

estas perspectivas identifican trabas y problemas al interior de la escuela, lo que estaría motivando el fracaso de estas minorías. En estas perspectivas se mostraron las diferencias culturales en los estilos de comunicación, socialización primaria, lenguaje, interacción no verbal, entre los maestros y sus estudiantes, ubicando allí los problemas en el aula¹⁴. Estos enfoques se han conocido ampliamente como las teorías del conflicto cultural, en términos que explican la situación de estos grupos por la continuidad-discontinuidad entre la cultura del hogar y la cultura escolar, la cultura del maestro y la cultura del alumno¹⁵. Estas explicaciones, distinguiéndose de las anteriores, no se centran en las diferencias culturales en tanto situación negativa donde pertenecer a un grupo determinado social y culturalmente hablaría en sí mismo de ciertas desventajas biológicas, sociales, o culturales. Más bien dejan al descubierto las diferencias culturales en el aula, entre maestros y alumnos y cómo éstas pueden obstaculizar las interacciones para el aprendizaje en algunos casos (Erickson, 1987).

En oposición a estas explicaciones, se ha señalado que los problemas de éxito y fracaso de estos grupos no deben de

¹⁴ Los trabajos de Cazden(1972) ,Hymes(1974), Philips(1983).

¹⁵ Otra línea de estudios críticos importantes en Francia que se diferencian también de esas teorías que sitúan los problemas en la condición racial de los alumnos en contraposición a la cultura escolar, es la conocida "teoría de la reproducción", siendo Bourdieu y Passeron una referencia central con su trabajo de La Reproducción(1981).

buscarse en el aula o la escuela, sino, fuera de ésta, en la sociedad donde estos grupos se encuentran. Ogbu (1987, 1990), pionero de estas investigaciones, muestra en sus trabajos que hay diferencias entre los grupos minoritarios (en EEUU) y al interior de éstos¹⁶. El principal factor que diferencia a las minorías que "triunfan" de las que no lo hacen, parece ser la naturaleza de la historia de subordinación y explotación de cada una de éstas en relación a la sociedad donde se insertan. Así, las respuestas que cada grupo instrumenta, van a jugar y conformar en el proceso de su escolaridad. Principalmente, estas investigaciones consideran que la experiencia escolar se conformará a partir del grupo en cuestión y de su relación con la sociedad más amplia.

Hay que decir también que tanto el fracaso como el éxito escolar se han abordado considerando cómo la escuela "trabaja para" esto, y cómo los estudiantes lo producen, aunque con otros fines¹⁷.

Ha sido un paso importante haber demostrado la existencia de diferencias que remiten a los antecedentes socioculturales de los alumnos respecto de: diferentes formas de aprender,

¹⁶ También en esta línea se encuentran los trabajos de Gibson (1987) sobre las diferencias entre minorías que triunfan o no lo hacen en la escuela y los de Suarez-Orozco(1987).

¹⁷ Trabajos desde la etnometodología como los de Garfinkel y Cicourel, a través de detalladas etnografías, muestran que tanto el éxito como el fracaso escolar son "socialmente construidos" por maestros y alumnos en la interacción diaria; en Foley (1991).

estilos de comunicación entre maestros y alumnos, y de las habilidades que se ponen en juego, entre otras cosas. En esta línea de investigación, existen diversos trabajos en grupos americanos y mesoamericanos que lo demuestran¹⁸.

El reconocer la existencia de diferencias culturales en la población que asiste a la escuela ha conducido, en algunos casos, a elaborar programas afines a tales contextos¹⁹. Todo esto ha contribuido a crear mayor sensibilidad para el abordaje de diferentes situaciones educativas escolares.

Si bien nuestro trabajo no se plantea en términos de evaluar el fracaso o el éxito en el aprendizaje de un grupo de niños de origen mazahua en una escuela pública, las consideraciones acerca de cómo se perciben las diferencias culturales en la escuela, orientan el análisis. Lo que intentamos es comprender y mostrar cuáles son los posibles procesos de

¹⁸ Algunos trabajos como: Maurer (1977), muestra que los tseltales de un poblado de Chiapas viven su socialización informal como un constante aprender a través de actividades permanentes y por la atenta observación del ambiente y la actuación adulta. Philips (1983), muestra que los niños en la comunidad india de Warm Spring aprenden escuchando y observando más que a partir de formas de comunicación verbales. Foley (1993), muestra que niños indios en una escuela de blancos en EEUU usan más sus canales visuales de comunicación por lo que habla de un "silencio indio" en clase en particular respecto de la relación con el maestro lo que se vincula a una tradición cultural en donde el adulto no tiene mayor autoridad sino la comunidad colectiva. Paradise (1992 a-b), muestra que la autonomía en la interacción en clase de un grupo de niños mazahuas en una escuela federal del Estado de México respecto de sus compañeros mazahuas y sus maestros de este origen y mestizo, se corresponde con un aprendizaje de naturaleza cultural extraescolar.

¹⁹ El programa conocido como KEEP en Hawaii que se elaboró considerando las interacciones de niños de origen polinesio a partir de su socialización extraescolar para facilitar su aprendizaje escolar; en Cazden (1991:83-86).

interculturalidad que se pueden establecer al interior de la escuela a partir de un grupo de niños con antecedentes socioculturales particulares. En este caso, los procesos se dan en una escuela federal a cargo de un director de origen indígena lo que nos ha permitido ver a estos procesos no sólo a partir del grupo de niños sino también desde el director.

La presencia de estos procesos de interculturalidad es entendida como la posibilidad de interacción de los niños mencionados y de sus padres, con los diferentes sujetos de la escuela. El que los niños posean antecedentes socioculturales distintos por el hecho de provenir de familias mazahuas, las que siguen manteniendo vínculos importantes con sus comunidades de origen, no resulta obstáculo para la experiencia escolar de éstos.

Considerar la situación de este grupo de niños en relación con los "otros", nos ubica ante la necesidad de reconstrucción de una perspectiva adecuada para esta situación. En este trabajo no podemos referirnos a estos grupos indígenas en la ciudad y la escuela en términos de "minorías" como hemos mencionado en el inicio de este capítulo, ni como minorías en tanto grupos con cultura absolutamente diferente a la sociedad nacional, como son abordados estos grupos en las líneas de investigación en Estados Unidos ya también consideradas. A la vez, tratar de establecer diferencias culturales en la escuela entre los

niños de origen mazahua, los provenientes de otros Estados de México, (siendo algunos niños también de otros orígenes indígenas), y los de sectores mestizos de bajos recursos de la ciudad, resulta complejo y sutil. No porque estas diferencias no existan sino porque, por una parte, hay una "matriz cultural" como sostiene Bonfil(1991), denominador común para trabajar y entender las diferencias culturales en grupos indígenas mesoamericanos. Como ya hemos referido anteriormente, en muchas situaciones en México se hace difícil distinguir qué es lo indio, en tanto grupo culturalmente distinto, por los procesos de desindianización que han sufrido muchos grupos. Por otra, los grupos indígenas de migrantes en la ciudad atraviesan otros procesos donde las diferencias, en particular en la escuela, pasan a formar el campo de lo "invisible" pero no de lo ausente como veremos a lo largo de este trabajo.

CAPITULO II

LA ESCUELA Y LOS PADRES MAZAHUAS.

La escuela elegida.

La escuela vespertina **Niños Héroes de Chapultepec**, se encuentra ubicada en la zona correspondiente al centro histórico de la ciudad, en la calle de Las Cruces N° 45 entre Regina y Mesones. En este edificio funcionan dos escuelas primarias diferentes y una secundaria. En el turno matutino la escuela República del Líbano, en el vespertino la Niños Héroes de Chapultepec y una escuela secundaria nocturna privada, Benito Juárez.

La escuela Niños Héroes de Chapultepec comparte características con otras escuela en: la estructura promocional de grados y la relación básica de un docente con un grupo de alumnos. Como analiza Rockwell(1982), esto último define un marco constante en donde se transmite un contenido en relación a la estructura jerárquica de la educación formal.

Esta escuela se conforma de seis grupos, de primero a sexto grado, con un maestro en cada uno. Los grupos no rebasan los

18 o 20 alumnos y, en las listas de inscripción al momento de realizar el estudio se registraron 102 alumnos en total.

En la zona de la ciudad, donde se encuentra la escuela, hasta hace diez años atrás se ubicaban las bodegas comerciales de mayoreo, lo que se conoce como el mercado de La Merced. Este ha sido y aún es, un mercado de fuerte atracción para comerciantes, y tiene continuidad con el mercado prehispánico de Tlatelolco (Paradise, 1987)²⁰. Es el espacio actual de trabajo de gran parte de la población de padres de la escuela: algunos son propietarios de locales de ventas de distintos artículos como chiles, frutas, verduras, ropa, fayuca, etc; otros son comerciantes ambulantes en la zona; y otros son cargadores, custodios, ojalateros, zapateros, carpinteros, albañiles y trabajadores en la construcción. Las madres, al igual que gran parte de los niños, ayudan atendiendo el puesto de venta y en las tareas domésticas.

Originalmente el edificio de la escuela se construyó con fondos de la comunidad libanesa en México y en reconocimiento a ésto una de las escuelas (la matutina) se llamó República del Líbano. El director relata cómo se fue edificando la escuela:

²⁰ En la Tesis Doctoral de Paradise (1987), se analizan las vinculaciones y significación de las actividades en los mercados, en particular en la ciudad de México, respecto de los grupos mazahuas.

Los árabes, sirios, libaneses, establecidos en los comercios que están por aquí en la zona, mandaban a sus hijos a esta escuela. Por estar en condiciones deplorables se dio en un sólo nivel y consideraron que ellos debían intervenir y apoyar para que se hiciera un edificio mejor. Se hizo, pero participó más la colonia libanesa en México. Todos ellos aportaron para que se hiciera un edificio completamente nuevo que es éste, en el que estamos. Entonces se hicieron los estudios, vinieron los ingenieros y se hizo. No estando conforme con esto dijeron: vamos a darle a la escuela algo más!. Entonces adquirieron mobiliario nuevo para la dirección de la que es ahora la matutina.

Entonces, el gobierno mexicano por agradecimiento a este monstruote (la escuela) con tantos salones, también le echó y le dispusieron el nombre de República del Líbano. Viendo que tenían mobiliario viejo y nuevo, decidieron que el mobiliario viejo pasara a la vespertina o sea, a la Niños Héroe de Chapultepec; por esta razón esta escuela tiene mucho material que a través de los años se ha incrementado porque los padres de familia han ayudado bastante.

Es un dato a considerar el hecho que esta escuela tenga una trayectoria de relación con población extranjera en los

inicios y luego con migrantes internos. Es decir, puede ser referida como "receptora de población inmigrante y migrante". Primeramente de comunidades de origen extranjero que llegan a México y, más recientemente, de migrantes internos de procedencias diferentes, en particular de origen mazahua provenientes del estado de México. Como comenta el maestro de más antigüedad en la escuela:

Aquí en la escuela al principio había muchos árabes, como hasta hace 15 o 18 años atrás porque estaban las bodegas donde trabajaban. Tenía muchos alumnos árabes que en las vacaciones se iban a Arabia, a Israel, mucho libanés. Las llamadas "Marías" comenzaron a llegar a esta escuela después, como hace 12 o 13 años, porque ellas son las que vinieron aquí a La Merced aunque muchas se fueron cuando cambian a la central de abastos. Ahora lo más que hay es lo mazahua, lo otomí y algunos de otras regiones.

Es significativo el comentario de este maestro al ubicarnos respecto de los "tiempos" en los que las diferentes poblaciones asisten a la escuela. Como él nos lo hace saber, las "Marías" (mujeres mazahuas) y sus hijos llegan a esta escuela hace trece años atrás. Ya hemos mencionado a partir de los trabajos de Arizpe (1978, 1979), que la migración mazahua procedente del Estado de México adquiere otras dimensiones desde los años sesenta, pero como nos informa el

maestro, la aparición de estos migrantes y sus hijos en la escuela es en los años ochenta. Esto nos hace ver que existe un período de veinte años en el que estos grupos no tienen una asistencia marcada en esta escuela y otras de la ciudad. Con esto no pretendemos plantear que en este período los migrantes indígenas y sus hijos definitivamente, no hayan asistido a escuelas en la urbe. Más bien intentamos dejar al descubierto y pensar qué sucede con los procesos de escolaridad de estos grupos en la ciudad. Como se observará más adelante, los padres migrantes mazahuas de la escuela son analfabetas, siendo sus hijos primer generación que recibe una escolaridad.

Por otra parte, el comentario del maestro de que "ahora lo que más hay (en la escuela) es lo mazahua" resulta difícil de detectar numéricamente porque definir "lo mazahua" en esos términos, sería punto de partida de otra tesis. No obstante, hemos intentado recuperar un porcentaje respecto de esta población. Con tal motivo revisamos las actas de nacimiento de los niños en la escuela y junto a las entrevistas y encuestas realizadas hemos obtenido un cálculo aproximativo. Sobre un total de 102 niños inscritos en los registros oficiales de los maestros, se calculó que un 20% son de procedencia mazahua. En este número se consideró a una amplia gama de indicadores. A partir de las actas de nacimiento se tomaron en cuenta a: niños nacidos en pueblos que poseen 90% y más de población mazahua, considerados como

de la región mazahua (Villa Victoria, San Felipe del progreso, San Antonio Pueblo Nuevo, todos en el Estado de México). Respecto de las encuestas y entrevistas hemos considerado a: niños nacidos en la ciudad de México pero sus padres y abuelos proceden y (algunos) aún viven en la región mencionada anteriormente considerándose estos últimos mazahuas; niños nacido en otros Estados (tenemos registro de Michoacán o Puebla) pero que tienen una filiación mazahua por parte del padre o la madre. Respecto de estas dos últimas situaciones nos hemos informado de que en la mayoría de los casos en los que los padres son los nacidos en la región mazahua, ellos hablan la lengua mazahua (en el ámbito familiar) y el español, pero sus hijos hablan en español y sólo algunos entienden la lengua de los padres. Hay que mencionar también que a partir de estos procedimientos hemos detectado población migrante de otros Estados como: Guerrero, Chiapas, Hidalgo, Oaxaca, Tlaxcala, Puebla, Michoacán y San Luis Potosí, siendo algunos también indígenas. La población migrante refiere a la procedencia de los padres mientras que en la mayor parte de estos casos sus hijos han nacido en la ciudad de México.

Entonces, los referentes que hablan de la escuela como receptora de población migrante indígena son:

- las madres mazahuas de la cooperativa Flor de Mazahua que mandan a sus hijos allí;

- algunos maestros que tienen antigüedad trabajando en la zona y en la escuela, particularmente el director;
- la Dirección de Educación Primaria N°1 en el D.F, SEP, desde donde nos informan que hay un grupo de escuelas pertenecientes al IX sector escolar en el que se tiene cierto conocimiento de la existencia de población de origen mazahua provenientes del estado de México. Se ubican nueve escuelas en la nómina de las del sector, entre ellas, la Niños Héroes de Chapultepec.

Mencionar a estos tres referentes como reconociendo que en esta escuela hay una población de origen mazahua y de otras procedencias, no habla de que por esto sea una escuela distinta en programas o reglamentación. Este reconocimiento no lleva a considerar a la situación sociocultural de estos niños y sus familias. La escuela funciona como cualquier escuela pública de la ciudad, con sus maestros, la curricula oficial y su normatividad. No obstante, las interacciones que allí se establecen a diario entre los niños de origen mazahua, los de otras procedencias, sus padres, maestros y un director otomí, la hacen indicadora de lo que puede suceder en contextos escolares con caracteres de este tipo.

Los padres mazahuas en relación a la escuela.

¿De quiénes hablamos cuando decimos "los padres mazahuas" que mandan a sus hijos a esta escuela? Hacemos referencia a un grupo de madres mazahuas, las que se vinculan a lo que se conoce como Cooperativa Flor de Mazahua ubicada en el mercado de La Merced²¹.

A los fines de contextualizar mejor la situación escolar de un grupo de niños de origen mazahua, es que analizamos algunos aspectos vinculados a sus madres. Estos refieren a la impronta de la migración respecto de sus identidades culturales en relación a la educación de sus hijos y a las posibilidades de sus "presencias" diferenciadas culturalmente en la escuela, a partir de distintas expresiones. A continuación presentamos estos aspectos.

Perfiles culturales.

La Cooperativa Flor de Mazahua donde realizamos el primer contacto con las mujeres mazahuas que trabajan en ésta, se encuentra ubicada en el mercado de La Merced, en la nave mayor puerta nº 10, junto a un Comedor Popular Mazahua,

²¹ Es el grupo de madres con el que hemos tenido más contacto, tanto en la cooperativa como en la escuela.

este último auspiciado por Solidaridad²². En la entrada de ésta hay un mural en el que dice: "en el venado me asemejo cuando me siento indio", con un dibujo de un venado, la cara de un hombre, una pequeña milpa, unas cadenas abiertas.

Allí se dedican principalmente al trabajo en un taller de costura en prendas típicas como servilletas, mantelitos bordados, muñecas artesanales, donde trabajan las mujeres que están asociadas. Mientras algunas se dedican a estas actividades, otras se encargan de los hijos de todas en la atención de una guardería que se encuentra dividida en dos espacios: uno para bebés y otro para niños de dos años en adelante. A esta guardería los niños concurren mientras sus madres realizan el trabajo y los que asisten a la escuela, también permanecen en ésta la otra parte del tiempo.

En la cooperativa tanto madres e hijos desayunan y almuerzan, reciben asistencia médica a través de promotores de salud y, las mujeres toman diferentes cursos como: "administración" para manejar las ventas de artesanías, "medicina tradicional" con un grupo de gente náhuatl y también están realizando sus estudios de educación básica a través del servicio otorgado por el Instituto Nacional para

²² Hacemos referencia aquí al "Programa Nacional de Solidaridad", principal pilar de la política de gobierno en el sexenio 1988-1994. Este programa abarcó al sector salud, vivienda, educación, desarrollo de microempresas, procurando favorecer a los sectores campesinos e indígenas del país.

la Educación de Adultos (INEA)²³. Cuentan con el apoyo económico de diferentes agrupaciones o sociedades civiles para realizar trabajos allí con los niños, en actividades como dibujo, carpintería y, para apoyar la formación de las mujeres a cargo.

Allí, algunas de las mujeres mazahuas visten sus ropas tradicionales y entre ellas hablan, tanto en idioma mazahua como en español. Muchas, a sus hijos, les hablan en mazahua pero entre los niños y la mujer que los atiende en la guardería, el idioma de uso social diario es el español.

Estas mujeres han venido desde jóvenes a la ciudad dejando los pueblos de origen: San Antonio Pueblo Nuevo, San Felipe del Progreso, Villa Victoria, todos ubicados en el Estado de México. Aunque podríamos pensar que los mazahuas aquí en la ciudad representan a un grupo homogéneo, las mujeres de la Cooperativa nos permiten pensar que esta situación no resulta así. Establecen diferencias internas entre ellos a partir de los lugares de procedencia, como lo define una de ellas:

*Los mazahuas del mercado son de
Zitácuaro- Michoacán, nosotros de San
Antonio Pueblo Nuevo, hay una distancia*

²³ El INEA es una institución nacional de la Secretaría de Educación Pública que atiende a la población adulta que por diferentes motivos no pudo continuar formalmente sus estudios primarios o secundarios. Esta institución otorga certificación oficial.

muy grande, los hemos invitado a que traigan sus niños a que participen en la cooperativa, pero ellos ponen a vender a sus niños, eso es lo que les importa más, ponen a uno en una esquina a vender chicles a otro en otra y así!, nosotros no, nosotros aquí les damos de comer y otras cosas.

Esto resulta significativo a los efectos que nos permite ver que, parecen existir diferencias entre los mazahuas procedentes del Estado de México y los del Estado de Michoacán, que no existe una homogeneidad tras el nombre de "Los mazahuas", en tanto grupo sin variaciones internas. Como todo grupo portador de cultura, hace que exista un común denominador que les permite identificarse y a la vez, esta identificación con un colectivo no deja de realizarse a partir de las subjetividades que hacen a las diferencias.

No obstante, un elemento común en estas mujeres parece ser el recuerdo de lo difícil que resultaron los inicios de la vida en la ciudad. Esto ha dejado huellas en ellas que se traducen en un intento por superar esta vivencia para sus hijos. Esta dificultad no solo refiere a la imposibilidad de comunicación en otra lengua, el español, sino también a el rechazo que han sufrido por ser indígenas. Es recurrente escuchar en sus relatos:

Que mis hijos no sufran lo que yo sufrí, que puedan comunicarse, que se entiendan bien con sus compañeros de la escuela, que sepan el español.

También antes teníamos problemas, por ejemplo, con los vecinos de donde vivíamos. Mientras no me vean vestida de mazahua todo padrísimo!, pero cuando me nace mi ser mazahua mis vecinos comienzan a ser otros; no me saludan o me ponen la basura frente a la casa. Eso me daba mucho coraje. Cuando era más joven iba y les tiraba la basura yo también, tenía problemas con la gente. Pero ahora aprendí que a la gente que les caes gorda trato de ser amable, si no me contestan yo los saludo igual. Antes yo les preguntaba pero ¿Porqué si yo no les hago nada?!!, pero ahora ya no les pregunto.

También con algunos aquí en el mercado (en La Merced) tuvimos problemas. Los nopaleros (los vendedores de nopales), nos decían: adiós "Marías" pata rajada o indias Marías! (esta expresión la hace en tono despectivo haciendo alusión a cómo ellas lo escuchaban). Les contestábamos "pinches nopaleros", pero ya después no nos dijeron nada. Ahora compramos todo lo que utilizamos en la Cooperativa aquí en el mercado. A ellos les conviene que les compremos y a nosotras también, ya nos conocen y nos despachan bien.

Al parecer este sufrimiento les ha influído, de alguna manera, en un intento de "relegamiento" de sus orígenes, procurando adaptarse a las demandas de la vida citadina. Este tipo de adaptaciones como aprendizajes de vida se pueden observar en varias actitudes: frente a sus hijos el "no hablar la lengua (mazahua) sino español", ya que en la ciudad se habla sólo en español; el dejar de usar permanentemente sus ropas para vestirse como cualquier otra mujer de ciudad; y en una actitud de buen trato ante agresiones verbales.

Pero actualmente, se presenta una reformulación de una de estas actitudes iniciales al expresar querer "enseñarles la lengua" a sus hijos. Esto último parece sostenerse en una "reafirmación de sus identidades culturales" y en el reconocimiento de que "es importante que sepan los hijos las dos cosas (mazahua y español), ya que saber varios idiomas es muy importante".

Esta reafirmación de sus identidades culturales se apoya en haber considerado "la importancia que tiene transmitirles a los hijos el pertenecer a un pueblo, el tener un origen", como expresan algunas de estas mujeres:

Pensaba que cuando tenga mis hijos no les voy a decir así: que se vistan como yo con la ropa mazahua. Pero eso era antes, ahora pienso distinto, ahora les

estoy enseñando un poquito, es lo único que les puedo dejar. Es muy importante saber de donde viene uno, que es de una raza, saber nuestro idioma que es tan bonito, que sepan ellos después cuando yo no este que existe una raíz y no me gustaría que esa costumbre se perdiera.

Este cambio se puede pensar por un lado, a partir de la creciente movilización de los grupos indígenas y la lucha de estos y otras organizaciones por ocupar un lugar en la sociedad nacional. También como parte y resultado de, un deseo de relacionarse con los otros, no indicando una actitud de aislamiento hacia y para su grupo sino, partiendo de sus orígenes hacia los otros no mazahuas. No es de extrañar pues, que estas mujeres mazahuas estén trabajando con el Instituto Nacional Indigenista (INI), espacio reconocido oficialmente, desde donde realizan diversas actividades en beneficio de sus pares migrantes mazahuas como: ser traductoras para resolver problemas legales o, representantes de sus paisanos ante dificultades por no manejar bien el español. Esto nos hace pensar en lo que Varese(1990), llama "nuevo perfil indio", para referirse a la presencia de algunos grupos indígenas migrantes en la ciudad. En la perspectiva del autor estos grupos demandan por un tratamiento especial en el tema de la educación indígena reivindicando sus culturas, estableciendo alianzas con diferentes sectores sociales en el marco de

negociaciones políticas y económicas. Estas formas de relación son consideradas por el autor, en el sentido de que estos grupos han adquirido una educación en el trabajo o en grupos u organizaciones de lucha; perdiendo cierto provincianismo lo que no equivale a perder relaciones con la comunidades de origen, por lo menos no para todos los casos.

Estas mujeres mazahuas están fortaleciendo eso que se relegaba y que ahora se expresa en estas actitudes que reflotan su cultura. Una madre expresa:

Mi hijo mayor no se siente indio porque él me dice: yo nací aquí, soy de México, yo no tengo la culpa que seas de Toluca, no me siento mazahua porque soy un poco de Guerrero (su padre es de Guerrero y no es indígena), un poco de mazahua. Por eso dice que no es. Si mi hijo no se siente mazahua yo tengo la culpa!!, yo le hubiera enseñado todo, el idioma mazahua, el valor de ser, de tener un origen de un pueblo.

Ante la pregunta de porqué esta enseñanza no se dio responde:

No era porque tenía vergüenza, era porque no quería que pasara lo que yo pasé, que no se sintiera extraño en esta ciudad, sino orgulloso de ser mexicano, de haber nacido en la Moctezuma!! A

veces me siento triste porque no entiende lo que les pasa a mis papás en los pueblos, lo que les pasa a la gente de los pueblos. Por eso con mi hija mas chica no quiero que le pase lo mismo que al otro (el grande), y le estoy enseñando algunas cosas, algunas palabras. Hay una necesidad de la comunidad por ejemplo, si es maestra puede ir al campo a enseñar en su idioma a los niños, ella no será indiferente, quiero que entienda, le hago ver la importancia que tiene que sus hijos hablen el mazahua.

Hay una profunda reflexión acerca de las diferencias en la educación que se les ha dado a los hijos. Parece ser que en un caso, con el primer hijo, no se le ha "enseñado" el significado de lo que es ser de un pueblo, lo que intenta cambiarse en la enseñanza con su otra hija. Haberse orientado de diferentes modos con sus hijos está vinculado, probablemente, con el "sufrimiento inicial" que estas mujeres han vivido en sus llegadas a la ciudad. El haberse sentido rechazadas es un impacto fuerte sobre las identidades indígenas que estas mujeres representan. No es de extrañar que lo que hayan "enseñado" a sus hijos sea un sentimiento contradictorio y ambiguo. Si por una parte la misma experiencia cotidiana en la ciudad les hacía ver que "ser diferente" no las beneficiaba, por otra, el haber sobrevivido a estas situaciones ha sido posible porque

existe una identidad social y cultural desde la cual se interpreta y adapta la mirada sobre la vida.

Aún cuando se hace difícil demostrar la pertenencia a un grupo indígena en la urbe, esto resulta quizás el motor que les permite vivir y reproducirse con todo lo contradictorio y conflictivo que esto genera.

Presencia de la madres mazahuas en la escuela.

Diariamente algunos padres y madres de familia de la escuela Niños Héroe de Chapultepec, acompañan a los niños a la hora de la entrada así como también los retiran en la hora de salida. Se ha observado que a la hora de la entrada la mayoría de los que acompañan a los niños permanecen en la puerta, algunos pocos ingresan al hall desde donde observan la formación de los niños. El estar de los padres y madres en general en la escuela, se limita a situaciones en las que han sido llamados por el maestro o por el director para platicar sobre asuntos vinculados con sus hijos y el desenvolvimiento de las tareas escolares.

Al igual que todos los padres de familia, los padres mazahuas no son los que llevan siempre a sus hijos a la escuela pero, en una ocasión, dos madres mazahuas que trabajan en la Cooperativa Flor de Mazahua, asistieron a la

escuela a llevar a sus hijos, con sus ropas tradicionales: vestidos rosados, anaranjados con bordados, huaraches, trenzas. No se observaron reacciones positivas o negativas desde los niños, maestros u otros padres por la forma en que estas madres asistieron a la escuela. No obstante, en una plática con una de ellas relata que:

Una vez había una reunión de padres y mi hija (Elizabet) vio que yo estaba con mi ropa mazahua y me dijo: mamá no te vayas así a la escuela, después mis compañeros te ven y me dicen que mi mamá es una india; mejor que vaya la tía Lucía (también de la Cooperativa). Lucía en ese momento (aclarar la relatora) no estaba con la ropa de nosotros sino andaba así como normal, una blusa y una falda, pero yo no le dije nada y me fui así vestida como estaba y no pasó nada.

Hay una conciencia de que la ropa mazahua es diferente por lo que se es mirado distinto en la sociedad. No obstante, estas madres están haciendo uso de esta distinción la que parece ser difícil de aceptar según ellas para algunos de los niños, en este caso para Elizabet. Si bien no observamos, como se indicó, situaciones que permitan decir que han habido malos comentarios o agravios hacia este grupo de madres mazahuas, es significativo que una de ellas relate algo sobre lo que sí parece ser conflictivo para su hija.

Sólo en el caso de una **asamblea de padres de familia** se ha registrado una mayor asistencia por parte de los padres en general. También en ésta, la presencia de un grupo de madres mazahuas toma forma particular como veremos.

En las asambleas de padres de familia, las que se realizan tres o cuatro veces al año, los maestros se encargan de dar información acerca de la situación de los distintos grupos y de las dificultades que tienen ellos para realizar su labor de mejor manera. En la última asamblea de padres de familia del año las dificultades versaban sobre: las inasistencias prolongadas de algunos niños, el estado en que vienen a la escuela respecto de sus uniformes, su alimentación e higiene personal. Esto último ha sido remarcado muy fuertemente por los maestros en tono casi regañador sobre la responsabilidad de los padres frente a estas situaciones, lo que resulta común a muchas de las escuela primarias.

En esta situación de asamblea el director, estando presente y coordinando la reunión, se ubica de otra manera sin por ésto, quitar importancia a lo que los maestro plantean pero tratando de crear un clima de co-trabajo entre padres y maestros. Esto es, a diferencia de los planteos de los maestros, trata de no descargar toda la responsabilidad sobre los padres sino de llevar la reunión a un espacio de mayor participación. Los invita a "hablar" sobre lo que piensan, les da la palabra. Esto no lo hace desde su

escritorio sino que pasa entre los padres con un micrófono preguntando quién quiere hablar y diciendo "no tengan miedo, ustedes son iguales que los maestros". De esta manera los ubica en un plano común, en un plano de diálogo.

La primera en pedir la palabra es una madre que es de la Cooperativa Flor de Mazahua (en esta oportunidad no lleva su ropa mazahua). Esta mujer, Agustina, mientras los maestros hablaban, es la única que ha tomado notas en una libreta sobre lo que se estaba diciendo. Esta mamá al hablar, apela a la "mayor participación de todos los padres, que si nos conociéramos más sería mas fácil trabajar para mejorar las cosas". Luego de ella, otra madre pide la palabra y dice que cree muy importante el que se puedan plantear los problemas, y así otros cuatro padres de familia plantearon cuestiones similares.

El director no obstaculizó estos diálogos y se remitió a coordinar a los que querían hablar. Escuchaba lo que se decía e invitaba a que los padres se expresaran. Los maestros se mantuvieron a distancia de los padres, planteando las dificultades pero no en una actitud de trabajo conjunto con ellos sino, descargando responsabilidades sobre los padres.

Es sugestivo que sea una mamá mazahua de la Cooperativa la única que toma notas de lo que se dice en esta reunión y

pidan la palabra primero, dirigiéndose a los padres y apelando a un espacio para el trabajo conjunto. Esta presencia india en la escuela no sólo se da a través de esta situación, sino también por la forma que asiste vestida al llevar a su hija (como se registra anteriormente pg.48) en una ocasión. Si junto a estas actitudes recordamos las acciones que llevan a cabo estas mujeres mazahuas desde la Cooperativa (ayudar a los paisanos aquí en la ciudad, negociar con agrupaciones para percibir apoyos económicos, etc), podría vincularse a esa idea de "nuevo perfil indio" que asumen algunos grupos indígenas en la ciudad.

Con todo lo dificultoso que representa ser indio en la urbe mexicana, como para el caso de algunos niños parece haber resultado conflictivo este lugar que muestra visiblemente al indio (a su madre al vestirse con su ropa mazahua), esta presencia particular no deja de dibujarse más allá de sus ropajes.

CAPITULO III

PERCIBIENDO LAS DIFERENCIAS.

Los maestros.

Los maestros y sus prácticas en relación a sus alumnos de origen mazahua, no resultan el principal punto de interés en este trabajo. No obstante, ha sido significativo considerar cuál es la percepción de éstos sobre la presencia del grupo de alumnos mencionados en la escuela, así como algunos aspectos acerca de sus relaciones con los niños en cuestión.

El personal docente de la escuela está conformado por siete maestros (uno de ellos es auxiliar), una secretaria y un director. Generalmente ante la pregunta de: ¿Tiene niños de origen mazahua en su clase?, los maestros contestan en un primer momento; "que yo sepa no" o "no sabría decirle".

No se han registrado comentarios positivos ni negativos sobre el grupo mazahua de allí, en relación a que por su origen indígena o sus tradiciones, estos niños se encuentren en menores condiciones de aprendizaje u otras desventajas que los otros. Es más, una maestra resalta a dos niños mazahuas de su clase como "los mejores".

Tres de los siete maestros contestaron; "si tengo" o "tuve unos niños el año anterior".

Es importante aclarar que el saber de estos maestros de la existencia de estos niños en la escuela, no implica que se los identifique como grupo culturalmente diferenciado; esto es, con estilos, saberes y formas de interaccionar propios.

La idea para los maestros es que, más bien sus padres son los diferentes pero los niños, "ya son como cualquier niño que asiste a esa escuela", porque "el medio los consume a todos". Este medio al que hacen referencia, es el tipo de población que asiste allí, "la zona es muy difícil y los niños vienen muy desnutridos en general, los padres no se interesan ni se acercan a la escuela".

Sólo dos maestras, una de veinte años de antigüedad en la escuela y la otra de seis años, han indicado desde un inicio que, sí tienen niños de origen mazahua identificándolos dentro de sus clases. La maestra de mayor antigüedad, ha trabajado en la zona también en otra escuela pero comenta que:

Es en esta escuela donde más se acoplan los mazahuas, será porque aquí es donde menos se los molesta. En otras escuelas se los señala o por ejemplo, en el turno de la mañana hasta los otros niños son

más crueles. Aquí es donde más hay, quién sabe porqué será!!, será porque acá no se los molesta!.

No obstante, si bien reconoce a los niños y a sus padres como de otro origen, hay una idea más fuerte aún de que, "los niños mazahuas se adaptan finalmente a los otros niños y terminan hablando el lenguaje de los otros".

Esta maestra se ha encontrado en situaciones (pocas) en el inicio del primer grado en la que, niños de origen mazahua utilizaban algunas palabras en su lengua en la clase pero que en el transcurrir de los primeros meses, esto desaparecía. Que estos niños "terminaban hablando sólo español, el lenguaje de los otros". Es significativa su apreciación ya que es una manera de entender a estos niños como "otros" y al mismo tiempo como a todos. Si bien tienen un lenguaje distinto al de uso social en la escuela y la ciudad, pueden "adaptarse" y hablar otro lenguaje. Pero también esto de "terminar hablando el lenguaje de los otros", refiere más a esa idea común en los maestros allí de que "los niños mazahuas son como cualquier niños ya que el medio los consume". No sólo se vincula con la percepción que los maestros de esta escuela tienen sobre la población escolar sino con lo que Levinson(1993), refiere acerca de la fuerza en la concepción nacionalista de la igualdad en la escuela mexicana, en la estructuración del grupo escolar.

Entre los planteos del autor²⁴, muestra que a través del discurso de la igualdad y la solidaridad los maestros, como representación del Estado, intentan construir buenos ciudadanos, solidarios al interés común. Este es un discurso que intenta constituir a los alumnos como iguales, dejando fuera los obstáculos para el logro de la ciudadanía (Levinson 1993).

Probablemente todo esto hace que "las diferencias", si alguna vez quedan claras, terminan por borrarse para los maestros o sólo se notan cuando aparecen elementos distinguibles como el lenguaje, la vestimenta pero que en la escuela poco se ven.

La figura del director en la escuela.

El director es una figura central de la escuela. En primer lugar, como todo director, es el encargado de múltiples funciones tanto al interior de la escuela como fuera de ésta²⁵. Ezpeleta (1991) menciona que, este docente al frente de la dirección aprende a identificar prioridades y a

²⁴ El trabajo de Levinson(1993:2-3) se centra en escuelas secundarias federales en México y a diferencia de otros trabajos en educación en este país, los cuales han tendido a ver la escuela pública como un vehículo para la "transmisión e inculcación" de las ideologías dominantes, su investigación intenta recuperar la naturaleza contradictoria y contestataria de la educación pública.

²⁵ En los trabajos de Ezpeleta (1991), Carvajal (1993) se describe y analiza la función del director en relación a cada institución concreta.

discriminar el trato que corresponde a cada interlocutor."Así su trabajo se construye en el ejercicio constante de relaciones diferenciadas: con la inspección, con los maestros, con los padres y finalmente con los alumnos" (1991:133).

En esta investigación, sin centrarnos particularmente en alguna de las relaciones mencionadas, buscamos describir el estilo que este director imprime a la institución escolar, (como lo hace todo director), principalmente a partir de el "trato" que establece con la población que allí asiste.

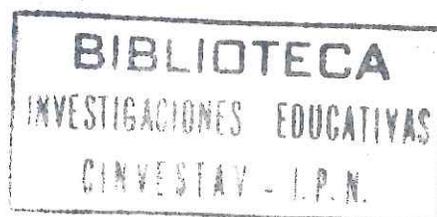
Este director es indígena y se define, en nuestro primer encuentro como tal: "yo soy de la raza Otomí".

Cuenta que su historia es la de un hijo de una mujer otomí migrante a la ciudad de México. Habiendo nacido en ésta, recuerda cuando siendo pequeño, acompañaba a su madre a vender chicles en las aceras frente a los cines. Cuando tiene la edad correspondiente entra a una escuela primaria que se ubica en la zona del centro histórico de la ciudad, luego a una secundaria en la misma zona pero, no deja de ayudar a su madre en un puesto de comidas que se ubica en el centro histórico. Su madre quiso que él siga estudiando entonces, continuó en la preparatoria y trabajando de mesero para poder solventar sus estudios. Aún así los fines de semana ayudaba a su madre en la venta de comidas. Al

terminar la preparatoria entró de secretario en una administración escolar pero su madre le dijo que "por qué no hacía otra cosa que sino se iba a quedar de secretario nomás"; entonces es cuando decide "entrarle de maestro". Siempre ha sido maestro en la zona donde se encuentra la escuela y en ésta, siendo desde hace siete años el director.

Su accionar en la escuela es informal, poco protocolar. Es notable como los niños se dirigen a él con mucha naturalidad y lo buscan para saludarlo en la entrada, o en el recreo. En particular niños como Elizabet y Rosa (de origen mazahua, provenientes de la Cooperativa), se acercan a él en distintas oportunidades, se le apoyan en el hombro, lo besan, permanecen cerca de él físicamente así como otros niños no mazahuas. Sin pedir permiso y con mucha frecuencia, los niños entran a la dirección de la escuela donde él se encuentra, por diferentes razones (buscar los libros, pedir algo, buscar mapas, preguntar algo a él o la secretaria). En estos momentos, se relaciona con los niños con facilidad así como cuando entra a los salones o en el recreo.

Conoce casi todos los nombres de los alumnos y quienes son sus padres. Es frecuente que se dirija a los niños para preguntarles cosas sobre sus padres o cuando hay necesidad de citarlos por algún motivo.



Con los padres en general, es muy respetuoso en su trato y no hemos registrado incidentes entre éstos y el director. En una ocasión, una pareja de padres de origen mazahua asisten a la escuela llamados por la maestra de su hija de cuarto grado. Mientras los padres esperan en un pasillo de la escuela a que la maestra los atienda, el director pasa por allí y los saluda cordialmente, abraza al padre, le da la mano a la mujer, y les pregunta cómo están. Los padres se muestran tranquilos, en confianza, respondiendo a sus preguntas.

Es el director quien afirma reconocer desde un primer momento, a diferencia de los maestros, que en la escuela "hay hijos de las mujeres mazahuas" indicándome en distintas ocasiones a algunos de ellos. Nunca ha nombrado a estos niños como "niños mazahuas", sino "niños de mazahuas".

Si bien no duda de la existencia de estos niños y sus padres en la escuela y la zona, la manera en que los define muestra la complejidad de los que es ser indio en la ciudad. En sus palabras: "esos niños ya son como cualquier niño de aquí de la zona"; pero a la vez reconoce algo por lo que pueden distinguirse: "cuando esos niños van a su pueblos o a los de sus padres de alguna manera ellos van viendo algo, así van recibiendo algo".

Este "algo" refiere a las marcas de las diferencias, algo que reciben los niños por estar en sus pueblos, con sus familiares. Pero a la vez no hace una referencia directa a que posean por esto, una identidad cultural diferente.

Esta descripción que hace el director sobre la presencia de los niños de ascendencia indígena en la escuela, muestra la complejidad de estos procesos culturales. Refiere quizás a lo que Bonfil(1993) llama conformación de nuevas identidades culturales para grupos de migrantes indígenas en la ciudad. Estas no se caracterizan por establecer límites precisos o infranqueables entre un "nosotros" y los "otros" sino que, adquieren flexibilidad en su misma conformación lo que no es, ausencia de "algo" del orden de lo propiamente cultural, sino transformación.

De como el director percibe a los niños de origen mazahua en la escuela.

Para entender la presencia de los niños de origen mazahua en la escuela ubicamos primero la situación del director que tiene mucho en común con la de los niños: ser hijos de migrantes indígenas analfabetas en la ciudad, siendo estos primer generación que realiza una escolaridad. Por esto comenzamos por describir la experiencia del director para

luego, en relación con ésta, intentar comprender la situación de los niños.

El diálogo con el director acerca de su historia, el significado que adquiere haber nacido en la ciudad y completado sus estudios, nos ha llevado a replantear el concepto de "identidad cultural". Sus reflexiones sobre la constitución de identidades ayudan a comprender mejor la compleja situación. Así lo expresa:

Bueno, en realidad la identidad cultural es típicamente: soy ciudadano sí, yo nací aquí en México y seguí aquí, pero las raíces históricas me hicieron pensar y me dio buen resultado en que mi patria chica necesitaba que yo la conociera y viviera y tratara de adaptarme; y eso fue lo mejor. Me he adaptado perfectamente quizás porque mis antepasados son de allá pero yo nací aquí. Pero no pienso que tenga completamente la identidad de mi pueblo ¿por qué?, por una razón: hasta hace siete años que yo regresé a mi tierra, y eso a raíz de que mi mamá se enfermó, se agravó y después se murió. Cuando me hice yo responsable ya de todo, ella vivía, porque ella nunca quiso que, es más, decía (la madre) que se venda todo y vente aquí, en México! Pero descubrí algo que yo no había conocido con ella: el que me gusta estar con mi gente.

Se reconoce de la ciudad siendo lo que es, por haber realizado su trayectoria aquí, por lo que se define como ciudadano. A la vez reconoce en su historia, en lo que recibió de su madre, lo que lo ha hecho "volver a su tierra chica" y reconocerse también perteneciendo a otras raíces. Quizás esta posibilidad de identificarse como de aquí, la ciudad, y como de "su tierra chica", su pueblo, es lo que ha llevado a muchas interpretaciones de los procesos culturales como híbridos: un poco de éste y un poco de aquello.

No obstante no entendemos a la identidad cultural en estos últimos términos, ni como algo ya dado. En todo caso, es una construcción que cambia permanentemente de acuerdo a las nuevas condiciones e intereses. Pensar la identidad como algo cambiante no implica considerarla un híbrido. Es continuamente reelaborada como producto de la confrontación no sólo al interior del grupo del que se proceda sino con el exterior. Como ya lo ha planteado Barth(1976), al trabajar el concepto de grupo étnico y sus fronteras, hace referencia a la característica de autoadscripción y adscripción por otros, como un aspecto que permite hablar de lo que se ha dado en llamar grupo étnico. El tema del "límite" dirá el autor, "define al grupo y no al contenido cultural que encierra", porque "los aspectos culturales que señalan este límite pueden cambiar, del mismo modo que se pueden transformar las características culturales de los miembros; más aún, la misma forma de organización del grupo puede

cambiar; no obstante, el hecho de que subsista la dicotomía entre miembros y extraños nos permite investigar también la forma y el contenido culturales que se modifican" (Barth 1976:16). Así, en la lectura que Pérez Ruíz (1991:336) hace de este trabajo de Barth, palntea que "la identidad no es equivalente a la suma de los elementos culturales de un grupo, y requiere por el contrario un proceso de selección de aquellos rasgos que han de actuar como aglutinadores, como marcas de identificación y de límites entre nosotros y los otros".

Frente a estas perspectivas consideramos entonces que, la manera en que se define el director es compleja y sutil. Es la forma como él dibujará su identidad en la que aglutina diferentes elementos a los que considera significativos. Su idea de que "soy ciudadano... pero las raíces históricas me hicieron pensar", resulta una puerta para intentar ir más allá en la comprensión de estos sujetos con antecedentes socioculturales diferentes en esta escuela de la ciudad. Desde esta perspectiva compleja es como el director conceptualiza y comprende a los niños de origen mazahua en la escuela, en sus palabras:

Los niños que vienen para entrar al 4º, 5º o 6º grado son distintos que los que inician la escuela desde el 1º grado. Los primeros son seriecitos incluso muchos vienen con complejos, atavismos o

con inhibiciones; sí es un niño ejemplar porque no da lata, está sentadito. Estos niños se acuerdan de su tierra a diferencia de los que ingresan desde el inicio son los que ya no la recuerdan. Los que entran a esta escuela desde el 1º grado adoptan la conducta del niño de aquí, aquí ya no hay diferenciación, el niño se siente identificado como un niño de una escuela de ciudad, no hay complejos.

Si bien los niños mazahuas que vienen desde el 1º grado a la escuela y que han nacido en la ciudad se adaptan a sus compañeros; hay una cosa diferente a partir del Centro Mazahua (es la Cooperativa Flor de mazahua) que está en la ciudad de México. Los niños que provienen de allí se conocen entre ellos, se conocen desde antes de venir a la primaria y estar entre ellos es como estar en un mundo familiar, conocen a sus papás a sus mamás. Los niños del Centro en la escuela se identifican y se cuidan entre ellos.

Para el director, tiene diferentes significados el hecho que los niños de origen mazahua entren a la escuela desde el primer grado o bien, ingresen a partir del cuarto o quinto, recién llegados de sus pueblos de origen. Parecería que los primeros pueden adoptar sin conflictos la conducta de cualquier niño de ciudad a diferencia de los segundos, quienes mantendrían "complejos" y les costaría más

"adaptarse" porque siguen "acordándose" de sus pueblos. Para el director estos últimos, al acordarse de sus pueblos, mantendrían una identidad que se vincula a esos lugares, y no una identidad que tiene que ver con la ciudad.

El director parece tener una idea fuerte de que la vida en los pueblos es muy distinta a la de ciudad; de que la "conducta" es diferente de acuerdo al lugar donde se nazca o proceda y que, resulta difícil de adaptarla o modificarla si el niño ha pasado más tiempo en su pueblo antes de llegar a la ciudad y la escuela. Pero tiene otra idea sobre los niños que vienen del Centro Mazahua. Solamente estos niños, aunque hayan nacido aquí en la ciudad, podrían identificarse entre ellos por provenir de un Centro que es Mazahua. Parece que sólo estos niños, mantienen una identidad cultural diferente por continuar en un ámbito que es familiar mazahua.

Esto último resulta difícil de entender al considerar la historia del director en la que, a pesar de no haber nacido en su pueblo, sigue diciendo que de alguna manera tiene "otras raíces" que se vinculan a "su tierra chica", aunque se ha "adaptado perfectamente" a la ciudad.

No obstante su idea primaria en la cual, los niños que ya vienen a la escuela desde el primer grado no se sentirían tan vinculados con los pueblos a diferencia de los que entran en el cuarto o quinto grado; se desvanece en su

abordaje de tan compleja situación a partir de como reconstruye su propia historia.

Por otra parte, es sugestiva la consideración que hace sobre los niños mazahuas en general, al acercarse la celebración del Día de Muertos dice:

Los niños saben de sus pueblos, que en esas épocas en semana santa, en muertos, en navidad se tienen que ir allá, o para la fiesta del santo patrón.

Si los niños están verdaderamente desvinculados de sus pueblos en algunos casos, o a los pueblos de los padres en otros, aún así: ¿Porqué los niños deben de saber que hay que ir a los pueblos para determinadas ocasiones?

La pregunta al director se formula en: ¿Y esto de que hay que ir a los pueblos en las fiestas, no es una forma de seguir perteneciendo (reconociendo) a un colectivo mayor, a un grupo?

Bueno porque no tienen ni siquiera identidad, aquí no se identifican, nosotros nos identificamos entre los indígenas por nuestras tradiciones porque no podemos identificarnos de otra manera. Conservamos esas tradiciones porque no tenemos otra cosa. El hecho de ir a una feria que no consideramos

nuestra, a ir a una feria de nuestro pueblo es muy diferente; porque vamos a la feria y encontramos a los amigos, a los paisanos, a los cuates a las cuatas con los cuales vamos a platicar. Entonces no es la feria sino, la oportunidad de convivir con los que convivimos y los niños también, la oportunidad de ir a presumir su ropa, llevan ropa de la ciudad, ya no son del campo, ya llevan de otra forma.

Hay una idea de que aquí en la ciudad, se hace difícil identificarse para los indígenas, lo cual no quiere decir que no existan referentes de identificación. La identificación es "entre los indígenas", al compartir sus "tradiciones" las que no se han logrado abandonar totalmente. El director dice, "nosotros nos identificamos entre los indígenas por nuestras tradiciones"; las que parecen estar en la distancia de los pueblos y las ferias comunales pero que se llevan en el sentido cotidiano. A pesar de que se pueda vivir en otro lugar y con otras gentes, la feria del pueblo no es como cualquier feria de otra parte. Allí se establece el espacio para compartir y convivir con "los paisanos, entre los cuates y amigos", los conocidos; con los que hay un vínculo mayor, una identificación. Como sostiene Bonfil, las fiestas, tradiciones y las costumbres devienen, en este caso de grupos indígenas, del mundo prehispánico. "Estas fiestas son

fundamentales como momentos en que se renueva la identidad y el sentido de pertenencia al grupo. Puede no ser advertido conscientemente por los participantes que, en cambio, explican su participación en términos de que pagan una promesa, se divierten, o..."(Bonfil 1990:193).

La forma en que el director expresa la pertenencia a un grupo cultural diferente, los indígenas, no refiere a un grupo en particular sino a una identificación de naturaleza más abarcativa que trasciende las fronteras comunales. Esta identificación se diferenciaría de aquéllas que lo hacen con la comunidad de origen y residencia, lo que algunos llaman una "identidad residencial" ²⁶.

La reflexión del director nos hace pensar que, tanto para los niños de origen mazahua que han nacido en sus pueblos pero viven en la ciudad desde muy pequeños como para los nacidos aquí, hay una ligazón con sus lugares de procedencia, hay un "reconocimiento" de éstos y no un

²⁶ Bartolomé (1992:262-264), hace mención de que para entender la comunidad indígena contemporánea, no lo podemos hacer a partir de definir la mayor o menor presencia de rasgos prehispánicos. Las identidades sociales que se fueron configurando ya nunca serán idénticas a las anteriores a la invasión europea lo cual, no supone cuestionar su legitimidad sino, destacar su historicidad. La conformación de las identidades no es generalizable a todos los grupos indígenas ya que estas responden a la naturaleza de las respuestas (a las presiones de los grupos dominadores) que cada uno de éstos pudo ofrecer. En algunos casos la comunidad tuvo un repliegue hacia el interior, en los espacios aldeanos, donde la identificación es exclusiva con la comunidad de origen y residencia. En otros, se han reelaborado y reconstruido mecanismos de identificación más abarcativos que la residencia y la comunidad.

olvido. Por esto es que "tienen que ir" para determinadas ocasiones.

En los pueblos, siguen permaneciendo parientes (abuelos, tíos) a los que se va a visitar, con los que se va a compartir diferentes épocas del año. Hay algo que se vincula a la familia y al lugar de nacimiento, que parece seguir teniendo un peso significativo en la vida de estas familias migrantes indígenas²⁷. Aquí hablamos de "lugar" pensando en el concepto de "lugar antropológico" que acuña Augé (1993:49). El autor sostiene que el lugar antropológico es principio de sentido para aquéllos que lo habitan y de inteligibilidad para aquéllos que lo observan. Estos lugares poseen tres rasgos comunes: se consideran identificatorios, relacionales e históricos. Plantea entonces que, "nacer es nacer en un lugar, tener destinado un sitio de residencia. Las reglas de residencia que asignan su lugar al niño, generalmente junto con su madre pero al mismo tiempo, sea en casa de su padre, su tío o abuela; lo sitúan en una configuración de conjunto de la cual él comparte con otros la inscripción en el suelo" (Augé, 1993:58-60).

Es posible entender entonces que muchos de los niños de origen mazahua hablen de "mi pueblo" aunque no hayan nacido

²⁷ Hacemos referencia aquí a estos grupos de migrantes indígenas sin ignorar que esto de "regresar a los pueblos de origen" es una característica que comparten también los sectores campesinos no indígenas de México.

en ellos o aún siendo así, no han tenido una estadía larga ya que han venido desde pequeños a la ciudad. No obstante estos lugares, los pueblos, resultan un lugar común por ser una referencia que se comparte a través de otros, sus padres y con otros.

También esta idea de que para determinadas ocasiones "hay que ir a los pueblos", se vincula al orden de lo cultural de los indígenas en México. Esta orientación a partir de los referentes colectivos, los pueblos, continúa marcando algunos sentidos de la diferencia. No obstante las diferencias culturales entre los niños de origen mazahua y los otros en la escuela no aparecen explícitamente, más bien se tornan invisibles. Porque como ya mencionamos, distinguir qué es lo indio en el contexto urbano, considerando también a los procesos de desindianización que sufren muchos grupos indígenas de México (Bonfil 1990, 1991), resulta complejo. A la vez como los datos nos muestran, en la escuela hay niños hijos de migrantes de otros Estados del país, de los cuales sus padres, en muchos casos, son indígenas o provienen de medios rurales con elementos comunes a los de los mazahuas. No obstante, no podemos plantear que por estos motivos las diferencias culturales no existan. A través de la noción que propone Bonfil (1991:53) de "matriz cultural" como sentido y exclusiva de cada cultura sobre la cual se funda la identidad propia contrastante, nos permite trabajar sobre los grupos indígenas mesoamericanos en tanto diferentes.

Este autor refiere a que sin cultura propia no existe una sociedad como unidad diferenciada (pueblo, comunidad), y que "la continuidad histórica de una sociedad es posible porque posee un núcleo de cultura propia en torno al cual se organiza y reinterpreta el universo de la cultura ajena"(Bonfil 1991:53). Esa matriz cultural como conductora de una forma de vida que aunque modificada, empobrecida, sigue remitiendo a un estilo de vivir y pensar el mundo.

De cómo el director percibe a los padres indígenas.

Hay una consideración desde el director sobre el papel de los padres indígenas y de los mazahuas en particular en la educación de los niños, desde donde se interpreta también a la situación de éstos últimos.

Para el director es importante la experiencia que haya tenido el adulto indio en la ciudad lo que lo llevará a "ocultar o no su origen". Las situaciones de contacto cultural que han vivido los adultos, resulta una experiencia inicial las que van a configurar de alguna manera la educación de los hijos, ya que:

Las experiencias malas por las que han atravesado la mayoría de los padres, es lo que se trata de olvidar para poder sobrevivir o, sino, sintiéndose superiores a los demás, porque ser mazahua es ser indio.

Parece que las alternativas se ubican entre olvidar lo que se ha vivido por ser indios o, sentirse superiores a los demás precisamente por serlo. Pero lo que subyace comunmente en esta experiencia de ser indio en la ciudad orienta a la idea de que ser indio en la urbe de México es, ocupar un mal lugar, ser maltratado y arriesgar la supervivencia. La necesidad por trabajar y vivir en ella hace que sea necesario "ocultar" de alguna manera el origen indígena o en oposición expresarla en tanto permita lograr algunos beneficios.

No obstante el director sostiene que, los padres indígenas, "transmiten cosas a los hijos", a pesar de todo o con todas las dificultades que esto significa, él lo expresa:

Los padres les siguen transmitiendo a los niños!, el padre conserva, el padre a fuerza de no tener otra cosa conserva lo poco que tiene, desgraciadamente cuando llegan aquí no van a la escuela sino se ponen a trabajar. No hay tiempo para aprender cosas nuevas porque para ellos, la vida sigue siendo trabajar

desde antes del sol y después del sol para salir adelante en este México tan duro. Entonces necesitan lucharle a brazo partido, ¿y qué es lo que provoca esto? Provoca precisamente que el padre no cambie, sigue conservando lo único que tiene que son sus tradiciones.

Hay un reconocimiento de la permanencia de las tradiciones de los padres a pesar de cambiar el lugar de trabajo y de residencia. En este caso, para los adultos, las tradiciones no se pierden aunque las condiciones de vida que enfrentan en la ciudad resultan muy difíciles.

Pero parece que las tradiciones son más fáciles de sostener por un grupo de padres, que por otro. Esta diferencia la establece respecto de la madres mazahuas que provienen del Centro Mazahua (la Cooperativa) las que, a pesar de haber sufrido en la ciudad, "se siguen sintiendo más identificadas con su tierra, con sus tradiciones, con sus costumbres, con su vestimenta". Es decir, estas mujeres parecen haber optado por seguir siendo mazahuas y no olvidarlo, a pesar de las dificultades que implica ser indio en la ciudad.

No obstante y volviendo al relato de su historia, el director no considera haber perdido sus raíces y la conexión con su pueblo y sus paisanos aunque no esté vinculado a un Centro Otomí en la ciudad. Aún así, puede reconocerse él

como indio, "con tradiciones de los indígenas que no se han perdido".

Considera que, a los padres se les hace difícil decir que ellos son indígenas, con excepción de las madres que provienen de la Cooperativa Flor de Mazahua. Parafraseando al director:

No es fácil decir que uno habla otra lengua y que los otros no entienden, a uno lo hacen sentir mal que es indio, la sociedad es muy hostil para los que no son como ella, no los acepta, por eso muchas veces no le van a decir que son de otro origen.

Esta reflexión sobre lo que implica ser indio en esta sociedad desde un director de escuela pública, puede acercarnos a comprender más, porque los indígenas en la escuela "no se ven" a simple vista. En parte "no se ven" porque ha resultado y sigue siendo hostil estar desde esta diferencia. Esto no ha llevado a la anulación de la presencia; se ha debido de "adaptar", de reubicar para poder interactuar con "los otros que no entienden la lengua que uno (el director) habla". A la vez esta "adaptación" connota la sutileza de los procesos de transformación de las identidades culturales, las que resultan "invisibles" en muchos casos, por su compleja constitución.

El director expresa la situación de adaptación por la que los indígenas han tenido que pasar y la que él ha tenido que sobrellevar para poder estar en la dirección de una escuela:

El hombre blanco ha venido a ocupar estas tierras y nos hemos tenido que adaptar nosotros, tuvimos que acomodarnos y eso nos ha costado mucho!. Yo para estar en este lugar (señala la mesa de la dirección) he tenido que batallar mucho, mucho más que otros!.

Para el adulto indio, para él, no es fácil llevar visiblemente la presencia india, en tanto identidad diferenciada culturalmente en la ciudad, en la escuela; lo que no quiere decir que no exista.

Existe en el sentir, en el reconocimiento de los lugares de procedencia de los padres, en las tradiciones que se siguen manteniendo, aunque adaptadas, pero allí²⁸.

²⁸ El trabajo de Pérez Ruíz (1993), sobre la formación de identidades de los mazahuas en Ciudad Juárez refleja que, ser mazahua en la frontera significa venir de un sitio que comparte características semejantes en lo geográfico, en lo lingüístico y en lo cultural. También significa compartir con los demás (indios) el trato que reciben por ser indios. La autora concluye que resulta difícil la decisión de seguir siendo mazahua en Ciudad Juárez por la hostilidad que representa; pero también resulta muy difícil dejar de serlo ya que es un valor el saberse parte de una cultura que ha sobrevivido a el tiempo y los extraños.

CAPITULO IV

LOS NIÑOS DE ORIGEN MAZAHUA EN LA ESCUELA.

En este apartado se busca hacer observable la situación de un grupo de niños de origen mazahua en la escuela²⁹. Buscar indicios de características culturales particulares en torno al accionar de estos niños, resulta difícil de detectar a simple vista; lo que nos remite a una imagen de "invisibilidad" de estas diferencias culturales en la escuela. Esta invisibilidad no implica que no existan estas características aunque resulten sutiles y de grado.

Encontramos que establecen una modalidad de interacción al interior de la escuela a la que llamamos "buscarse y frecuentarse"; principalmente respecto del grupo de niños de origen mazahua que provienen de la Cooperativa Flor de Mazahua. Esta actitud de "buscarse y frecuentarse" implica una observación de lo que están haciendo los otros sin necesidad de acudir siempre a preguntar o intervenir, aunque también puedan hacerlo así. Estas interacciones se caracterizan por un "estar cerca" entre este grupo de niños lo que no equivale a permanecer juntos físicamente todo el

²⁹ Hacemos referencia a dos grupos de niños de origen mazahua: los que provienen de la Cooperativa Flor de Mazahua (Elizabet, Rosa, Miguel, Oscar, Jose Luis); los que provienen de la zona del mercado de La Merced donde trabajan sus padres (los hermanos Leticia y Toño).

tiempo, vinculándose también con los otros niños no mazahuas.

También observamos que estos niños (tanto los de la Cooperativa como los procedentes del mercado de La Merced), demarcan una manera de interactuar que se vincula a una acentuación (de grado) en la observación más que en el lenguaje hablado. Paradise (1987), en sus trabajos ha demostrado el papel de la "observación" en los procesos de socialización primaria en general para grupos de niños y bebés mazahuas en el contexto del mercado en la ciudad de México. La observación para estos grupos resulta la acción principal que orienta el aprendizaje.

En este trabajo el uso de la observación por parte del grupo de niños en cuestión no se caracteriza por una diferencia fundante respecto de las interacciones de los otros niños no mazahuas, sino por el acento o la intensidad en determinadas acciones como la mencionada. Hemos llamado a esta manera de interactuar una "presencia propia".

Estas interacciones se establecen entre ellos, con sus pares no mazahuas y con los maestros, en situaciones de aula, recreo y durante otros eventos de la vida escolar.

Pretendemos destacar en estas interacciones que, si bien tienen orientaciones que remiten a sus antecedentes

socioculturales³⁰; éstas no están impidiendo relacionarse con los otros así como tampoco quedar al margen de la vida escolar. Esto no refiere a las posibilidades de "éxito o fracaso" escolar como trabajan varias líneas de investigación en torno a grupos culturales diferentes en la escuela. Más bien, apuntamos a reconocer los posibles procesos de interculturalidad como posibilidades de interacción positiva entre el grupo de niños que nos ocupa y los otros sujetos en la escuela, refiriendo a la "presencia" de estos niños con antecedentes particulares, lo que desarrollamos a continuación.

Pertenecer al "Centro" en la escuela.

Lo que para nosotros es la Cooperativa Flor de Mazahua (y cualquier persona que se acerca al mercado de La Merced donde se ubica la Cooperativa bajo un cartel con el mismo nombre), para los niños que asisten allí la reconocen como "El Centro", haciendo referencia al Centro Mazahua. En la historia de la conformación de lo que hoy es la Cooperativa, anteriormente este espacio era conocido como "Centro Mazahua". No obstante estos niños siempre que se refieren a la Cooperativa lo hacen a través de nombrarla como "el centro".

³⁰ Los trabajos de Paradise (1987, 1991) identifican para un grupo de niños mazahuas las mismas condiciones y los mismos patrones socioculturales referidos a la observación en la educación extraescolar, descritos también para otros grupos de indígenas americanos.

En varias oportunidades al platicar con los niños aparece esta nominación al preguntarnos, ¿"hoy vas a ir al Centro?". Para aclarar la situación hemos vuelto a preguntarles, ¿a la Cooperativa?, y ellos contestan, "sí al Centro!".

En una pequeña platica en el recreo con Juana de 4º grado:

Juana: Usted era una maestra del Centro, yo la vi ahí!

Entrevistadora: Ah! tu me vistes allí, ¿quién es tu mamá?

Juana: Ofelia. Usted daba unas clases en el Centro una vez!. (ante este comentario no hacemos ninguna aclaración a la niña)

Entrevistadora: ¿Hay otros niños del Centro en la escuela?

Juana: Sí, los hijos de Hilaria, tiene un niño en el 1º grado.

Entrevistadora: ¿Y tus abuelos viven en San Felipe (del progreso)?

Juana: No aquí.

Entrevistadora: ¿Y tu mamá trabaja en el Centro?

Juana: Antes trabajaba en el Centro, igual que mi abuela pero ahora vende en La Merced....

Si bien los niños nunca llegan a nombrar completamente el lugar (Centro Mazahua) y sólo dicen "el centro", éste

aparece ante los otros, con un nombre que le da un sentido propio y diferente. El nombre de "Centro Mazahua" está marcando a un grupo indígena, culturalmente distinto. No obstante resulta significativo que los niños nunca digan que el centro es mazahua. Será porque les da incomodidad en el espacio de la escuela; o no hará falta decirlo para ellos ya que saben que es Centro Mazahua. Esto último posiblemente resulta un "hecho dado" que no hace falta explicitar como tal para ellos.

El "centro" aparece como un referente cotidiano y fundamental para estos niños. Es un espacio de reunión, de socialización, de trabajo para sus madres y de encuentro con lo familiar en el espacio de la ciudad. Este "centro" es "Mazahua", no se trata de cualquier centro de reunión o trabajo. Es un espacio común no sólo por el hecho de que allí se comparte un tiempo y un espacio determinado sino, que se comparte una referencia a una identidad social y cultural vinculada a los lugares de procedencia, aunque se trate de la procedencia de los padres como son los pueblos mazahuas del Estado de México.

Buscarse y frecuentarse: modalidad de interacción entre los niños de origen mazahua.

Es recurrente el que entre estos niños "se buscan o frecuentan", aunque no es una actitud permanente y tampoco les impide estar con los otros niños. Como hemos mencionado anteriormente, esta actitud refiere a un "estar cerca". No implica permanecer físicamente juntos todo el tiempo, sino "observarse y estar como al tanto" de lo que están realizando los otros.

En el primer grado se pueden encontrar a Oscar, Rosa y Miguel (niños de la Cooperativa), cada quien sentado en distintas partes del salón. **Oscar** es un niño que observa y está atento a lo que sucede en el aula. No busca platicar con nosotros (en este caso la observadora) a diferencia de otros niños que hacen todo tipo de preguntas (de dónde viene, qué hace, para qué escribe, etc). Al buscar a Oscar para hacerle algunas preguntas, éste responde con un gesto de cabeza o mostrando sus cuadernos o no respondiendo nada en otras ocasiones. Se observa atento ante los pedidos de la maestra de copiar del pizarrón, buscar los libros, cumpliendo con las consignas que se imparten como: silencio, escriban, salgan, entren, siéntense, etc.

Rosa y Miguel son hermanos. Aunque no se sientan uno junto al otro, estos niños se buscan en diferentes momentos ya sea

para pedirse lápices, u observar qué hace en el cuaderno cada quien. También se relacionan con los otros niños aunque, en menor medida que Oscar quien busca más reiteradamente a los otros para interactuar. Rosa y Miguel, en comparación a Oscar, no se muestran tan atentos a los pedidos de la maestra y se toman su tiempo para realizar algunas consignas como: copiar del pizarrón, sacar distintos elementos (libros, cuadernos), etc.

Ante algunas preguntas que realizamos a estos niños, Miguel y Oscar no las han contestado a diferencia de Rosa que lo ha hecho, en algunos momentos pero estando a solas ella y la investigadora, no estando presentes los otros compañeros.

En una ocasión la maestra da a los niños un ejercicio para que realicen en el libro recortable integrado sobre el tema del cuerpo humano:

La maestra les dice a los niños que saquen el libro integrado para hacer el ejercicio de la pág.13 y muestra la página en alto (es del libro Integrado de 1º grado, SEP, 1993). Explica diciendo que tienen que cortar las partes de la cara y ubicarlas donde corresponda. Hay movimiento y ruido en el aula hasta que los niños encuentran el libro correspondiente acercándose a la maestra para confirmar que esa es la página que hay que resolver. Oscar ha

encontrado su libro bastante rápido y me muestra la página sin decirme nada en un gesto como para saber si esa es la correspondiente (ya que estoy sentada detrás de él). Le digo que sí pero él luego se acerca a la maestra para confirmar si esa es la página, mostrándosela sin preguntarle nada. Esta lo afirma y él se regresa y se sienta en su lugar. Miguel y Rosa no tienen en ese momento el libro. Miguel permanece sentado copiando algo en su cuaderno y Rosa pasa a sentarse junto a Oscar, comienzan entre los dos a resolver el ejercicio. Oscar no dice nada de la presencia de Rosa junto a él para trabajar, la maestra tampoco. Ambos comienzan a trabajar sin decirse nada sobre el ejercicio, entre los dos recortan y pegan, algunas cosas las recorta Oscar y otras Rosa, y así también las pegan en el libro. En un momento Rosa se voltea y me pregunta si en la palabra que muestra dice "oído", le digo que sí y entonces se vuelve sobre el libro y la pega, Oscar sigue recortando otra palabra. Entre los dos finalizan el ejercicio en el tiempo correspondiente.

Rosa y Oscar no están juntos todo el tiempo en el aula como mencionamos. Pero en esta situación, Rosa acude y busca a Oscar y, éste la recibe sin conflicto para resolver el ejercicio. No se evidencia que hubieran acuerdos previos ni

conversaciones sobre como realizar el trabajo o arreglos explícitos entre estos niños para desarrollar conjuntamente el ejercicio.

En ellos el acentuar más la observación que el lenguaje verbal en la interacción, no implica del mismo modo a ambos: Rosa pregunta a la observadora sobre el ejercicio mientras que Oscar lo hace pero sin utilizar, en este caso, el lenguaje verbal; a través de mostrar el libro y observar su entorno. Juntos finalizan el ejercicio sin complicaciones como tantos otros niños en la clase los cuales se han parado en reiteradas oportunidades para preguntar sobre el ejercicio a la maestra y otros preguntándonos a nosotros.

En los recreos también es recurrente el "buscarse y frecuentarse".

En el recreo están juntos Elizabet (3º grado), Miguel (1º grado) y Jose Luis (3º grado) en el patio de la escuela. Jose Luis, luego de deambular con ellos unos 5 minutos se pone a jugar con otros niños mayores de otros grados, comienzan a correrse entre ellos. Rosa, que estaba en otra parte del patio, se acerca a donde se encuentran Elizabet y Miguel que siguen dando vueltas observando lo que hacen un grupo de niños de 1º grado. También por unos segundos se acerca Oscar (1º grado) a

estos niños, se queda juntos a ellos sin hablar, permanece cerca y se regresa a donde se encuentra un grupo de niños de 1º grado que están jugando a las canicas. Oscar se pone a jugar con éstos.

Elizabet deja de estar con Rosa y Miguel, y se va con Lucero (una niña no mazahua de su mismo grado) la que ha pasado por Elizabet; se van caminando a otra parte del patio.

Miguel se aleja de Rosa y luego de dar unas vueltas se acerca donde se encuentra Oscar (con los de 1º jugando a las bolitas), y se queda observando allí. Rosa, sigue a Miguel sin decirle nada, se queda cerca de éste.

Pasan junto a Rosa, Elizabet que se encuentra aún con Lucero. Rosa se acerca a ellas y comienzan las tres niñas a comer sus meriendas.

Este estar frecuentándose, buscándose en distintos momentos entre estos niños, expresa una atención, un tipo de cuidado si se quiere entre ellos. Si bien no permanecen todo el recreo juntos y cada cual ha estado también en interacción con otros niños no mazahuas, (Oscar con los de primero jugando, Elizabet con Lucero, Miguel con otros más grandes), no se han dejado de acercarse para, aunque más no sea, observar qué está haciendo cada quien!.

Este relacionarse entre ellos y hacia los otros niños no mazahuas, es por la interacción a través de una presencia que se vincula a un acento en la observación y la presencia física, más que en el lenguaje verbal, lo que nos hace pensar en una "presencia propia".

El estar buscándose entre ellos, nos remite a la idea como de estar creando otro centro, lo que no es un cierre hacia el interior de este grupo sino, una apertura hacia los otros niños, aunque sin perderse de vista entre ellos. Quizás ser de "el centro" resulta como una base de donde partir, desde donde se interacciona con los otros pares.

También en el recreo al conversar con los niños sobre diferentes cosas, estos niños de origen mazahua (Rosa, Miguel, Oscar y Elizabet), escuchan lo que dicen los otros y observan agudamente lo que sucede. En esta ocasión acercándose el Día de Muertos (celebración) platicamos sobre cómo lo festejaba cada quién, qué hacían, qué se hacía en la escuela. En esta oportunidad se encuentran algunos niños de primero, segundo y tercer grado en un sector del patio. Mientras todos los presentes se muestran muy inquietos por la presencia de la grabadora (de la que luego escuchaban sus voces), y viendo la oportunidad de grabar cada quien, acercándose, pidiendo de hablar; Rosa, Miguel, Oscar, y Elizabet se muestran de otra manera. Ellos permanecen durante todo el tiempo cerca, escuchando y

observando esta situación, pero en contraste con los demás niños, nunca piden de grabar así como tampoco hacen comentarios sobre lo que dicen sus compañeros. Al preguntarles a Rosa, Miguel, Oscar y Elizabet, en distintos momentos, si quieren contar algo acerca de lo que hacen en el Día de Muertos delante de los otros niños no mazahuas presentes, quienes ya hicieron sus comentarios; muestran su negativa con un gesto de su cabeza sin responder nada verbalmente.

Como se describe en esta última situación, el contraste entre la participación de los niños no mazahuas y la de los de origen mazahua es notable. Los primeros se muestran interesados y curiosos a través de una cantidad de preguntas mientras los segundos, se muestran interesados y curiosos acercándose a la situación, observando cuidadosamente por la vitalidad de sus miradas y atención.

Esta manera de interactuar refiere a una presencia particular a través de acentuar la observación más que el lenguaje verbal, la que no aparece del mismo modo con otros niños de origen mazahua como: **Jose Luis** y **Juana** de tercero y cuarto grado.

Estos últimos niños se muestran más platicadores que los anteriores, interaccionando verbalmente con sus pares y con los adultos. Para esa misma ocasión, el Día de Muertos,

estos niños responden a nuestras preguntas en torno al festejo de muertos. Estando Jose Luis de tercer grado delante de sus compañeros:

(E=entrevistadora y JL= Jose Luis).

E: ¿Qué haces para la fiesta de muertos?

JL: Voy a poner una ofrenda.

E: ¿En dónde?

JL: En mi casa, ahí en mi pueblo.

E: ¿Cuál es tu pueblo?

JL: San Antonio Pueblo Nuevo

E: ¿Y con quién vas a ir?

JL: Con mi mamá y mi papá.

E: ¿Y qué hacen el día de muertos?

JL: Pues, compramos frutas y compramos dulces.

E: ¿Y van al panteón?

JL: Sí.

E: ¿Y qué hacen en el panteón?

JL: Vamos y prendemos veladoras, ponerles flores a mi abuelito.

E: ¿Y con quién más estás en tu pueblo?

JL: Con mis tías y con mis tíos.

E: ¿Y es bonito festejar muertos allí?

JL: Sí!

E: ¿Y es más bonito allí en el pueblo o aquí en la escuela?

JL: Pues así!!

E: ¿Dónde?

JL: En mi pueblo.

E: ¿Porqué?

JL: Porque ahí hacen más cosas!!

E: ¿Qué?

JL: Eso ..



Hay varios niños escuchando y queriendo hablar, piden la palabra diciendo "yo, yo".

José Luis pide de hablar y grabar, como lo hacen otros niños no mazahuas. Se expresa tranquilo sobre lo que es festejar muertos delante de sus compañeros. Haciendo referencia a "mi pueblo", expresa un gusto por pasar allí las fiestas reconociendo las diferencias con el festejo que puede darse allí en la ciudad, en la escuela.

Esta última situación muestra que no todos los niños de origen mazahua se manejan de la misma manera en sus interacciones verbales con sus pares y con los adultos. Hay algunos que interaccionan y están presentes a través de acentuar la observación, otros utilizan tanto la observación como al lenguaje verbal para interactuar como lo hace Jose Luis. Esto último podría suponerse que se deba a que los niños de origen mazahua en los grados más avanzados, se encuentran más "adaptados" a diferentes situaciones escolares, entre ellas, responder a preguntas. No obstante Elizabet del mismo grado, no acciona como lo hace Jose Luis. En todo caso, entendemos a estas diferencias como competencias individuales para aprender.

Entonces, a lo que hemos denominado "presencia propia" indica la modalidad de interacción aunque no idéntica para

todos los niños de origen mazahua la que, acentúa la observación más que el lenguaje verbal. Esta refiere a participar en las diferentes situaciones en la escuela y no a un aislamiento.

Con esto se observa que, lejos de establecer equivalencias entre "acentuar la observación más que el lenguaje verbal" a "falta de participación o ausencia"³¹, estos niños mazahuas están presentes con su observación vinculada a un aprendizaje de tipo cultural en las diferentes situaciones, haciendo uso de sus derechos a elegir cuándo, cómo y con quién platicar.

Frente a estas diferencias de acento y de grado, las que no siempre se pueden detectar, se empieza a comprender las situaciones escolares planteadas como "invisibilidad". Es decir, situaciones que en apariencia, estos niños de origen mazahua no tendrían una presencia propia ya que no se evidencian explícitamente características particulares.

Nuevamente la "invisibilidad" está en la conformación de la presencia de estos niños. Son como todos, pero a la vez de origen mazahua. Es la línea de separación entre lo igual y

³¹ Trabajos como los de Philips (1972), muestran los "distintos estilos de participación" que establecen niños indígenas de Warm Spring y sus maestros blancos en la interacción en el aula, los que no siempre coinciden con los estilos de los otros alumnos blancos y los de sus maestros.

lo diferente, la que se hace ambigua, aunque presente y constitutiva.

Interacciones de los niños de origen mazahua con los maestros.

La forma en que los maestros se comunican con los niños y que generalmente presentan los contenidos, es a través del lenguaje verbal. El uso de este lenguaje es una modalidad establecida principalmente por el maestro, de cuándo y cómo hay que dirigirse en el aula³².

Los niños en general, también se comunican verbalmente con ellos a través de comentarios y preguntando diferentes cosas. No obstante, éstos inciden en la modalidad de interacción que orienta e intenta establecer el maestro³³.

³² A partir de los trabajos de Philips (1972), retomamos sus planteos sobre la importancia del uso del lenguaje hablado para los maestros ya que los procesos de "adquisición" y "demostración" de conocimientos son confundidos con el acto de responder preguntas cuando el maestro lo indica o lo espera, principalmente en los primeros grados. También está presente en la interacción en el aula que, es a través del uso del lenguaje hablado la manera en que el maestro recibe retroalimentación sobre la adquisición de conocimientos de los alumnos.

³³ Diferentes investigaciones muestran que existen modos culturales de expresión propios en la interacción, en particular respecto de alumnos con antecedentes socioculturales diferentes. Estos no refieren a la utilización única del lenguaje verbal sino otros aspectos como: la observación Philips(1972, 1983); el uso del silencio como estrategia Foley (1993); la autonomía y la orientación a la observación en el trabajo en clase Paradise (1987, 1991, 1992).

Aunque el acento en la interacción que prevalece en la clase en la relación maestro-alumno es sobre lo verbal, los niños de origen mazahua no evidencian tener problemas en relacionarse con el maestro sin depender tanto de las palabras y orientándose a ellos y al maestro hacia la observación. No dejan de estar atentos y al tanto de todas las indicaciones que da el maestro y de lo que sucede con los pares, lo que no necesariamente implica que tienen que interactuar hablando. Al parecer, no se dificulta la posibilidad de interactuar con sus maestros.

En el primer grado donde se encuentran Rosa, Miguel y Oscar, la maestra se dirige verbalmente a todos los niños en diferentes momentos y éstos a ella para: preguntar cosas, solicitar su ayuda ante alguna tarea, o ante un niño que molesta. No obstante, no todos los niños se dirigen a la maestra así; veamos una ocasión:

Los niños están coloreando unos dibujos de Colón ya que están trabajando sobre el 12 de octubre, entre ellos Miguel se encuentra sentado en su lugar y colorea su trabajo. Por momentos levanta su vista para mirar a su alrededor. Una niña se acerca a la maestra y le dice algo sobre Miguel por lo que, la maestra lo mira y le pregunta: ¿"porqué lloras Miguel?" Este no responde nada a la maestra y sigue con sus colores en la mano, veo que está llorando en silencio,

y se seca las lágrimas. La maestra vuelve a reiterarle la pregunta pero él no le contesta. La maestra dice ¡¡¡"Ay Miguel"!!! (con tono de fastidio), y un niño que se para junto a él le dice en voz alta a la maestra "llora porque una niña le picó". La maestra vuelve entonces a preguntar a Miguel: ¿"Quién te picó"?, pero éste no le responde y sigue secándose las lágrimas. La maestra vuelve a corregir el cuaderno en el que estaba, y deja así esa situación. Miguel sigue trabajando en su hoja, poco a poco se va tranquilizando.

Miguel realiza el ejercicio como los otros niños, permanece sentado en su banco coloreando a Colón. No utiliza su habla para comunicarse con la maestra aunque no deja de "participar" en la clase, realizando el trabajo como los otros niños, pintar a Colón. Tampoco acude a la maestra para que ésta lo defienda ante un niño que lo agredió, y no responde verbalmente a ésta cuando le pregunta por qué llora. No obstante, no pasa desapercibido en el aula, una niña se acerca a éste porque lo ve llorar y la maestra le pregunta qué le sucede.

También en el primer grado se encuentra Oscar. Siendo las 15:45 hrs, (la clase se interrumpe a las 16:00 hrs. por el recreo), la maestra les pide a los niños que saquen sus cuadernos de matemáticas.

La maestra pone unas gráficas en el pizarrón:



con estas gráficas en el pizarrón les pregunta a los niños:

Maestra: cuántas pelotas hay?

Alumnos: dos (en coro).

Maestra: si tengo una pelota y otra pelota lo que tengo son....? (da un espacio para que los niños contesten).

Alumnos: dos pelotas! (a coro).

Maestra: ahora fíjense..

La maestra escribe debajo de la Y el signo + y debajo del SON el signo de =.



Mientras ella escribe esto lo va diciendo en voz alta y algunos niños lo van repitiendo junto con ella. Les pide que copien eso en sus cuadernos, y les dice que lo hagan rápido. Oscar es el primero en terminar, se para y se acerca a la maestra que camina entre las filas de bancos. El, le muestra su cuaderno, la maestra dice: ¡¡muy bien!! . Otros niños le piden a Oscar que muestre el cuaderno. La maestra dice: ¡¡"miren a Oscar, se pone bien listo!!". Oscar se sonríe y se regresa a su lugar. Rosa está copiando del pizarrón, Miguel está mirando un libro. Son las 16:00 hrs,

toca el timbre y la maestra les dice a los niños que pueden salir al recreo.

Si bien Oscar es uno de los primeros en terminar el ejercicio, no grita ni expresa en voz alta "terminé, o mire maestra", como lo hacen comunmente los otros niños. Se para y va a mostrarle a la maestra su cuaderno. Todo es un accionar con mucha atención.

Se podría pensar en la actitud de Oscar como de cualquier niño ya que podría suceder que otro se parase sin decir nada y le mostrara a la maestra su cuaderno pero, es Oscar el que actúa así y como en otras situaciones se ha mostrado (en registros arriba) hay un acento en la observación para establecer relación con los otros. Esto no le impide relacionarse y ser reconocido por la maestra, así como participar en la clase.

Hay otra situación en el sexto grado con dos hermanos de origen mazahua **Leticia y Toño**³⁴. La maestra comenta que entre sus alumnos unos de los mejores son estos dos niños, que "ojalá tuviera más de esos" destacándolos como buenos alumnos.

En esta ocasión, la maestra da un cuestionario para responder en clase, sobre las secretarías de gobierno y sus

³⁴ Estos niños provienen de la zona del mercado de La Merced, siendo sus padres comerciantes allí, migrantes en la ciudad desde hace ya 20 años. Estos padres dicen en una pequeña entrevista que ellos sí son mazahuas pero consideran que sus hijos ya no lo son porque "son de la ciudad".

distintas funciones, (tema que estuvo trabajando). Para ésto, algunos niños se agrupan alrededor de Leticia y Toño para ver cómo estos hacen el ejercicio. Estos últimos, no se molestan por ésto y trabajan como ayudando a los otros, permitiéndoles ver sus cuadernos, haciendo gestos con la cabeza de afirmación o negación. Estos hermanos, trabajan sin platicar mucho con sus compañeros mientras que estos últimos buscan de realizar el ejercicio conversando entre ellos, haciendo comentarios aunque en voz baja.

Leticia y Toño son destacados positivamente por la maestra; al parecer su participación en la clase se vincula más a un acentuar la observación más que el lenguaje verbal para interactuar. Desde esta modalidad, están presentes en el aula, tienen una presencia marcada para la maestra, y para sus compañeros los que se apoyan en éstos para resolver el ejercicio.

El actuar de estos dos hermanos tiene elementos comunes con el actuar de Oscar. En ambos casos los niños interactúan acentuando la observación más que el lenguaje verbal y son reconocidos por la maestra como niños que "responden" bien a sus expectativas.

Nuevamente la presencia de estos niños (Oscar, Miguel, Toño y Leticia), es como el borde, la línea divisoria entre el estar como cualquier niño en el aula y el estar refiriendo a

una modalidad propia de interacción, la que se caracteriza por un acento en la observación más que en el lenguaje verbal. Esto último nos da evidencias de una "presencia propia" aunque no sea fácilmente observable en la escuela; en particular para los maestros.

Si bien en algunos casos los maestros, reconocen positivamente a estos niños, ("ojalá tuviera más de esos"); la concepción que subyace sobre éstos es que "ya son como todos los niños que asisten a la escuela".

Al parecer los maestros no reconocen que estos niños tengan antecedentes socioculturales distintos, pero tampoco hay una marginación o exclusión de ellos por saber de alguna manera (para los que lo saben) que, sus padres son mazahuas.

Esto es también parte de la "invisibilidad" que conforma a la presencia de los niños de origen mazahuas en la escuela. No sólo por la sutileza de las distinciones sino también porque al interior de este grupo de niños no todos accionan de la misma manera. Hay quienes no interaccionan verbalmente con la maestra, como Miguel. Hay quienes como Leticia, Toño y Oscar, que aunque no acentúan principalmente el lenguaje verbal en la interacción, "responden" a las demandas y expectativas de los maestros.

Este "responder" no es sinónimo de "hablar". Responder aquí significa también cumplir de diferentes formas a los pedidos y expectativas del maestro. Los últimos niños "responden" a los maestros aunque no estén hablando con ellos. Esto muestra también que, las relaciones maestro-alumno no resultan tan esquemáticas e iguales para todos los casos.

Entonces, habiendo considerado la modalidad de interacción de este grupo de niños de origen mazahua con sus pares no mazahuas y con sus maestros, si existían dudas sobre las posibilidades de estos niños en cuanto a expectativas interaccionales en la escuela, con esto se desvanecen. Pensando en las teorías del "conflicto cultural", señaladas en los inicios del trabajo, las que marcaban las discontinuidades entre la cultura de la escuela y la del hogar, en el lenguaje o en los estilos de comunicación, este estudio nos permite ver que las posibilidades de interacción de-y-entre niños con antecedentes socioculturales particulares y sus maestros, no resulta obstáculo en la construcción de la escolaridad. Esto nos conduce a mirar más los ambientes que se generan en la interacción diaria entre niños y sus maestros, los que "se hacen" en cada institución escolar.

CAPITULO V

PERSPECTIVAS HACIA LA ESCUELA INTERCULTURAL.

El director como constructor de espacios interculturales.

La escuela Niños Héroes de Chapultepec posee una trayectoria de ser receptora de distintos tipos de población migrante; en esta escuela es "donde más se acoplan los niños mazahuas", y es donde las madres mazahuas asisten vestidas con sus ropas tradicionales (eventualmente). Allí encuentran la presencia de un director otomí que se identifica a sí mismo explícitamente como tal.

No se trata de buscar respuestas causales a la presencia de los niños de origen mazahua en la escuela a partir de lo anterior, así como tampoco vinculaciones directas entre los niños mencionados y sus padres con la presencia de este director. Esto último podría llevar a conclusiones simplistas como las de que, como son indígenas (director y padres) por esto están a gusto en esa escuela, no se sienten marginados, etc. No obstante podría suceder que aunque el director sea otomí, éste no lo reconociera, no lo pusiera en juego en la comprensión de la situación escolar por la que atraviesan los niños de origen mazahua. Pero él

conlleva su identidad con todo lo que ésta incluye de complejidad. Asume desde una perspectiva cultural su práctica como director y expresa la posibilidad de comprensión sobre lo que es ser indio en esta sociedad y las necesidades que tienen estos grupos por traer "costumbres culturales" diferentes. Así lo expresa:

¿Qué necesita la gente de esta zona? La gente necesita trato humano, quizás hay maestros mucho más capacitados y preparados que yo pero si les falta el trato humano nunca podrán ser mejores para los demás, serán mejores para ellos mismos pero no para los otros. Esta población necesita primero que nada un apoyo, pero un apoyo verdadero no nada más como el político que viene con engaños sino de, qué quieres, qué deseas y no confundir el niño chiquito del grande, eso es lo que quieren! Que los trate uno como amistades como amigos, que se sientan en su casa. A todos trato de complacer hasta donde se pueda y eso me ha dado buen resultado ¿por qué?, porque mi población (de la escuela) es ahorita la más alta de todas de la zona. Vaya a la vespertinas de aquí y vea usted, ¿cuántos niños hay? Entonces eso es lo que quiere mi pueblo. Vamos a hablar de la población mazahua, de la población otomí, de la mixe o de la tzotzil, cualquiera de las que están

en esta zona, ¿qué es lo que quieren? Que trate bien uno a ellos y a los hijos, no es una cosa del otro mundo, no hay un motivo que querramos descubrir que esté escondido, o por el hecho de que yo soy prieto y ellos también no no, el motivo es ese. Ahora, el hecho de que muchas veces hablar el lenguaje, entenderles y no sentirse superior, porque el mazahua, el otomí y todos los que vinieron aquí traen sus costumbres y muchas veces no las entiende la gente, no entienden porque no usan calzones y parece ridículo que se pongan tantas faldas de colores en su atuendo y no se ponen a pensar que, la cultura sí que ellos tienen son diferentes, no nos aceptan a muchos de nosotros se les nota digamos se nota que, no nos aceptan. Así cuando ya tenemos un poco de cultura, tenemos un poco de conocimiento y ya somos blancos, por decir ya sabemos comer bien; pero mientras tengamos el uniforme de colores que usamos, mientras todavía usemos huaraches, mientras hablemos cuatrapeado, no se ponen a pensar muchas veces por ejemplo, lo cuatrapeado, ¿es porque hablamos dos lenguas!.

El que un director sea indígena otomí en una escuela pública en la ciudad y que éste se permita hacer estas reflexiones sobre la situación de los indígenas, sobre las diferencias entre éstos y los blancos, sobre lo que acontece con la

población que asiste a esta escuela, está conformando un perfil escolar.

En su lugar de director, "al que le costó mucho más que a otros acceder", no deja de hacer lo que hace cualquier director: fundamentalmente articular el sistema entre administración escolar, maestros y padres de familia. No obstante esta conciencia clara sobre la situación de los indígenas y de los mazahuas en la escuela, deja entrever las diferencias culturales sutilmente. Reconoce conflictos y contradicciones aunque en la práctica escolar todo parezca uniforme.

El director asume en la escuela las obligaciones de todo director y como todo sujeto deja su marca propia³⁵: la de tratar a todos por igual, tanto a padres como a los niños, lo que se observa en su no protocolaridad. La de reconocer y apreciar la existencia de diferentes tradiciones culturales en la población mazahua y otras que asisten a la escuela, lo que lo lleva a acercarse tanto a los niños como a sus padres con respeto, sin ignorar el peso del estigma por lo indio que existe en la sociedad.

³⁵ Como lo muestra el trabajo de Ezpeleta(1991), acerca de los distintos "estilos directivos" que se conforman en cada institución.

En la figura del director se "condensa"³⁶ quizás, la complejidad de esta presencia india en la escuela en tanto identidad cultural diferente.

No estamos planteando que por ser el director indígena, se establezca conscientemente un espacio escolar especial, más aún, cuando la escuela no pertenece al subsistema de la educación indígena bilingüe bicultural, sino al de primarias oficiales federales. Pero el hecho de que sea una escuela primaria más, no borra ciertos márgenes de acción a los sujetos que la conforman a diario.

Lo que estamos considerando es que maestros, en este caso el director, con sensibilidad ante situaciones culturales diferentes, tienen más posibilidades para promover un ambiente que propicie una relación intercultural exitosa en la escuela³⁷. Principalmente como en el caso de este director, quien es consciente de las particularidades culturales de la población de su institución. El trato

³⁶ El concepto de condensación deviene de la conceptualización Freudiana al trabajar la interpretación de los sueños. Freud refiere a la condensación como la primera operación del trabajo onírico, el hecho de que el sueño manifiesto tiene menos contenido que el latente y es una suerte de traducción compendiada de éste. Freud explica que esto sucede cuando mediante la superposición de los individuos condensados unos con otros nace, por regla general, una imagen no nítida, borrosa, algo parecido a varias tomas que se hicieran sobre la misma placa, comparándolo con "fotografías compuestas" (Freud 1987:156). Esta imagen de fotografías compuestas es lo que nos sugiere pensar en el concepto de condensación para la figura del director.

³⁷ En el trabajo de Jordan (1994), se describen situaciones que viven los docentes ante sus alumnos con antecedentes culturales distintos y como reaccionan en las distintas situaciones los primeros. A partir de estos análisis el autor deriva propuestas como las mencionadas.

respetuoso del director hacia esta población escolar, se debe a qué él ha vivido situaciones comunes a la de los niños de origen mazahua en el contexto urbano y la escuela.

Como algunos trabajos lo proponen (Gómez 1994, Jordan 1994), hay ciertas acciones que pueden promover una educación intercultural, como la formación de los profesores desde el conocimiento de sí mismos como base de la interacción con los otros. Sin haberse formado como docente en programas de este tipo, este director representa esta posibilidad.

Los maestros y la diversidad cultural.

Si bien los maestros y sus prácticas en relación a sus alumnos de origen mazahua, no han sido el enfoque principal de investigación, podemos situar algunos elementos.

Los maestros se relacionan con los niños de origen mazahua como "con cualquier niño". No se observaron tratos diferentes respecto de una actitud de consideración especial en términos positivos o negativos porque los niños sean de origen indígena.

Este trato que quiere ser hacia todos por igual, consideramos que se está refiriendo a dos aspectos. Por una parte esa ideología magisterial sobre la "igualdad de los

alumnos"³⁸, puede estar influenciando para que ignoren o no enfatizen las particularidades, tanto positivas como negativas. Por la otra, estos maestros no han sido entrenados para trabajar con una población diferente culturalmente y quizás, resulta difícil ver las diferencias en los alumnos, las que podrían obstaculizar y poner más en tensión su labor. Sólo una maestra (de 6º grado), resalta positivamente a dos niños de origen mazahua considerándolos como los mejores en su clase, reconociendo la procedencia de éstos.

Nos hemos preguntado si esta "ideología magisterial de la igualdad" favorece o no, la interacción entre maestros y estos niños. Consideramos que no deja de ser un buen inicio el que las relaciones entre maestros y sus alumnos partan desde un plano en el que todos los alumnos de la escuela son iguales para ellos. Los estudiantes, en esta perspectiva, no se diferencian por su origen de clase, étnico o religioso. Parece que estas diferencias son sacrificadas por un objetivo común: la formación de ciudadanos mexicanos. Pero, paralelamente a esta orientación, nos quedan dudas sobre la incidencia de la negación acerca del reconocimiento de las "diferencias". Estas diferencias existen más allá de este principio que orienta la práctica de los maestros. Probablemente si ellos dejaran que estas diferencias

³⁸ Lo que plantea Levinson(1993:12-13) acerca del discurso de los maestros en la construcción del grupo escolar en la educación pública mexicana, como una ideología magisterial de la igualdad.

existieran explícitamente en la vida escolar, los conflictos y contradicciones serían más evidentes lo que facilitaría el replanteo del trabajo docente ante este tipo de población. El que maestros normalistas en escuelas públicas federales reflexionen sobre las características de su población escolar, más aún en casos donde un alto porcentaje de ésta es de origen indígena (lo que puede estar sucediendo en muchas escuelas públicas federales mexicanas), probablemente permitiría un giro significativo. Este giro en las relaciones maestro-alumno no sólo alcanzaría al proceso de enseñanza y aprendizaje sino, a toda la comunidad. Posiblemente estas rearticulaciones son los puntos de partida para favorecer una relación de interculturalidad profunda en sociedades como esta, donde las diferencias sociales y culturales requieren ser consideradas.

Los niños la escuela y las fronteras culturales.

Los niños de origen mazahua en la escuela son como todos los niños, están como todos en la escuela pero a la vez, están desde una presencia propia que se refleja en una manera de interactuar caracterizada en parte, por la tendencia a acentuar la observación más que en lenguaje hablado. Este acento se encuentra en las interacciones tanto con sus pares como con sus maestros y refiere a formas de relacionarse y

de expresarse, que se vinculan a sus antecedentes socioculturales³⁹.

Aunque esta distinción sea de grado, como se observa en el capítulo anterior, hace presentes a los niños a partir de su particularidad cultural, lo que no les impide relacionarse con los otros pares así como cumplir con las exigencias que los maestros solicitan a todos los niños.

Esta manera de relacionarse resulta poco observable a primera vista, lo que nos ha conducido a plantear la presencia de estos niños como "invisibilidad". Es lo que hace de esta situación tema de debate: cómo abordar la situación escolar de estos niños, sin ignorar y hasta negar las particularidades culturales que existen.

En el sentido común que rodea a la escuela, ser mazahua, esto es, ser distinto culturalmente, se vincula con dos posiciones.

La primera sitúa al hecho de haber nacido en la región mazahua, hablar el idioma y haber adquirido cierta "conducta del pueblo", lo que se vincula con esas concepciones más puristas sobre lo cultural. La segunda considera que los niños con orígenes mazahuas pero quienes han nacido en la ciudad de México, ya han adquirido lo que se conoce como

³⁹ Como lo muestran los trabajos de Paradise (1987, 1991).

cultura urbana. Ya no serían identificados como de la cultura mazahua sino como de una "cultura híbrida". Estos procesos de hibridación son retomados por toda una línea de estudios que abordan las abigarradas situaciones de contacto cultural y formación de identidades sociales y culturales en el escenario de modernidad y posmodernidad en América Latina, conformando eso que se ha dado en llamar "culturas híbridas" (García Canclini 1989).

Reduciríamos la complejidad de la situación descrita en esta investigación, si consideráramos las identidades culturales de los niños como hibridizaciones o, a partir del sentido común, "de uno es del lugar de donde nació".

En estos momentos de globalización donde "lo diferente" parecería desvanecerse, resulta poco iluminador para nuestro trabajo entender lo cultural como una mezcla de elementos o valores culturales de distinto orden, lo que no deja de ser cierto para algunos niveles de análisis. Tampoco resuelve el dilema considerar las identidades culturales principalmente a partir de territorios físicos (el lugar de nacimiento, la tierra) sin considerar lo que se puede llamar los "territorios simbólicos". Esta construcción hace referencia a la identificación con un colectivo mayor y a una historia que les da un sentido propio.

Por lo tanto, para comprender el tipo de situaciones como las descritas, necesitamos pensar a los sujetos culturalmente en relación a un referente colectivo que trascienda a los territorios físicos, lo que no significa negar "el lugar de nacimiento"⁴⁰, sólo a partir del cual se hace posible construir un territorio simbólico.

La frase del director, "soy ciudadano pero las raíces históricas me hicieron pensar", es representativa de estas situaciones. Nos deja entrever la complejidad de estos procesos culturales. Nos provee una puerta desde donde abordar la situación de los niños de las mujeres migrantes mazahuas en la escuela.

Como ya mencionamos, no podemos entender estas realidades culturales a partir de concepciones sobre lo cultural puras ni tampoco como una mezcla, en tanto resultado, de situaciones culturales diferentes. Desde siempre ha existido el contacto cultural y es constitutivo en la formación de identidades sociales y culturales. Es la posibilidad de poseer una identidad cultural que refiere a una especificidad, lo que no la hace fija ni inmutable. Este modo de entender la existencia y conformación de identidades culturales se vincula a un concepto de cultura en el que ésta última "construye en su historia y a través de ella una

⁴⁰ Como mencionamos anteriormente respecto de lo que significa nacer en un lugar y tener destinado un sitio de referencia, como lo trabaja Augé (1993).

intersección original.., un nudo de conexiones muy preciso y particular"(Serres 1981:29). Es una idea de cultura tras la imagen de un TEJEDOR, siendo la operación misma de "ligar, conectar" la que la instituye como tal (Serres 1981:29).

Por otra parte tampoco se trata de negar que hoy resulta muy difícil establecer límites culturales precisos entre los indígenas y no-indígenas en México. Como algunos estudios lo demuestran y proponen, para entender y abordar la diversidad cultural en sus dimensiones étnica, lingüística y cultural, hay que abordar cada una de éstas en particular ya que corresponden a dinámicas sociales diferentes. Es oscurecedor seguir pensando a las identidades culturales sólo en términos de una correspondencia exacta de esas dimensiones (Díaz-Couder 1990). En palabras de Díaz-Couder, "dominar una lengua no significa necesariamente dominar otra cultura. La identidad étnica no implica ni requiere del dominio de una lengua o cultura particular, sino la autoadscripción o autoidentificación con una tradición histórica o cultural independientemente de su singularidad"(1990:31).

Por todo esto es sugestiva la idea de Rosaldo (1989:190) sobre las "fronteras sociales y culturales", que puede resultar una buena imagen y conceptualización para entender la situación de los niños presentados en tanto: hijos de migrantes indígenas, de comerciantes de la merced, alumnos

de escuela pública en la gran ciudad; espacios por los que atraviesan y viven diariamente. Esta imagen de estar atravesando múltiples espacios sociales y culturales no significa no pertenecer a ningún lugar o no tener una identidad cultural. Es más bien pertenecer a un espacio de convergencias, de encuentros como son las fronteras; no espacios vacíos sino sitios de "compleja producción cultural movедiza" y aprehensible (Rosaldo 1989:191).

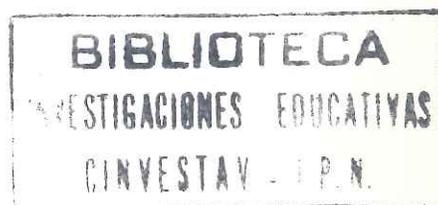
Estos niños llegan a la experiencia escolar habiendo vivido primero una experiencia extraescolar: la de ser hijos de migrantes mazahuas a la ciudad, la de convivir en La Merced, la del lenguaje mazahua que recorre los espacios familiares, la de regresar en reiteradas oportunidades a los pueblos de origen para diferentes celebraciones. No obstante esto no implica que, automáticamente, se adscriban a la identidad de sus padres, que su identidad mazahua sea la misma de sus padres, lo que no deja de tener su impronta en lo que constituye a la vida extraescolar de estos niños.

La forma en que los niños llevan su identidad cultural en la escuela, no refiere a que hagan explícito su origen y cultura mazahua sino, a la posibilidad de convivir desde modalidades propias que se vinculan a sus antecedentes socioculturales por esta suerte de "conexión y ligazón" lo que no anula la relación con otros sujetos en la escuela.

Toda la descripción que realizamos en este trabajo resulta significativa a los efectos de considerar la discusión que se cierne en torno a la escuela como institución "inculcadora por excelencia", vinculada siempre a la cultura que se busca de promover oficialmente. Desde estas perspectivas las diferencias culturales dentro de ella quedarían anuladas. Sin negar la función homogeneizadora de la escuela, podemos distinguir la heterogeneidad de situaciones que conforman a la vida escolar.

Lejos de generalizar las condiciones sociales y de relación que se observan en esta investigación, vemos en esta situación escolar indicios que permiten comprender nuevos lugares para el papel de la escuela frente a una educación intercultural más rica y auténtica.

La escuela como campo intercultural.



Luego de haber planteado la situación de invisibilidad acerca de la presencia indígena en la escuela y de la impronta que deja este director, nos cabe preguntar sobre algunos de los efectos educativos que puede estar promoviendo (o no) una situación escolar como la descrita.

Lo que esta institución este promoviendo al facilitar, de alguna manera, la posibilidad de esta presencia indígena,

ubica a la escuela en el "campo de relaciones interculturales"(Todorov 1988:22).

Campo de relaciones interculturales porque es en esta escuela donde se establece un campo propicio para la convivencia. A diario, tanto el director otomí como los niños de origen mazahua, interactúan con otros niños de orígenes distintos y con los maestros. Tanto el primero como los segundos, no dejan de hacer lo que la institución requiere de ellos como lo hace cualquier director y cualquier niño.

Esto de existir como "otro"(los niños de origen mazahua) aceptando y no rechazando a los diferentes (los otros en la escuela respecto de los niños), podría resultar común o evidente. Pero como algunos trabajos lo documentan, esto no es así. En la mayoría de los casos de "contacto cultural" las actitudes de rechazo son más numerosas. Como lo dirá Todorov, "ya sea prolongación social del egocentrismo infantil, atavismo animal o ley del mínimo esfuerzo psíquico, poco importa la explicación que se de; basta con observar el mundo que nos rodea para comprobar que el encierro en uno mismo es más fácil que la apertura. Aun cuando se crea que ambas actitudes son necesarias, sólo la segunda (el rechazo) merece un esfuerzo consciente e implica un deber ser distinto del mero ser"(1988:23). Por ésto el concepto que introducimos de interculturalidad como

"transvaloración entendida como esa vuelta sobre sí mismo de la mirada previamente informada por el contacto con otro"..(Todorov 1988:23); está refiriendo a ese esfuerzo en particular del director, de las madres mazahuas y sus niños y, de alguna manera implícita también a las actitudes y prácticas de los maestros, para convivir con los que los rodean.

Interculturalidad por esta tendencia propicia que se conforma a partir de un director que genera sensibilidad ante situaciones de contacto cultural⁴¹, y de los niños que interactúan y viven la vida escolar tomando lo que ésta pueda darles sin por esto borrar una presencia propia, vinculada a sus antecedentes socioculturales particulares.

No podemos dar cuenta en esta investigación, sobre lo que la otra parte de la interacción, los no mazahuas, toman y se enriquecen por este contacto. En la medida que esto sucediera podríamos pensar en una verdadera relación intercultural. No obstante no deja de ser sugestiva la situación descrita y analizada, y considerarla como una

⁴¹ Es interesante, a los fines de recuperar nuevos lugares para maestros de origen indígena en escuelas públicas, considerar los estudios en comunidades indígenas en el norte y el sur de Canadá, los que refieren a la preparación de los maestros allí como "negociadores culturales" entre la cultura de la comunidad (de donde provienen los maestros) y los otros con quienes se comparten distintas situaciones cotidianas. Estos estudios, Stairs(1994 a,b), involucran una reconceptualización del "desarrollo humano" en cuanto negociación de significados entre individuos y cultura.

puerta desde donde replantear nuestra comprensión acerca de las relaciones entre la escuela y la diversidad cultural.

Estamos lejos de postular que la experiencia por la que atraviesan estos niños en esta escuela y con un director indígena, sea la panacea o una gran experiencia piloto que muestran una receta para la tolerancia y la aceptación del indígena en este país.

La escuela Niños Héroe de Chapultepec es como cualquier otra escuela oficial vespertina de la ciudad pero también, como cada escuela, se conforma a partir de los sujetos que la viven cotidianamente. Tanto el director como estos niños no llevan un cartel en sus frentes que dice "yo soy y me distingo por..." Viven las situaciones que en la escuela se presentan, viven su escolaridad como parte de esa vida en la ciudad.

No resulta extraño que aparezca reiteradamente en el discurso del director como en el de algunos maestros, el concepto de "adaptación" por la que han tenido que pasar estos grupos. Se ha entendido muchas veces a este concepto, en circunstancias como éstas, como pérdida de la cultura propia (aculturación) por asimilación o integración a la sociedad integrante (dominante). No obstante hay otras perspectivas desde las cuales entenderlo.

Para referirnos a la situación descrita en este trabajo nos resulta iluminador hablar de "proceso de traducción", antes que asimilación o aislamiento (Todorov 1988:23). Mediante este proceso, toda cultura se constituye asegurando el dinamismo interno de la sociedad (Todorov 1988). Desde esta óptica, la adaptación como proceso de traducción de estos grupos con antecedentes culturales propios, les ha posibilitando seguir existiendo como tales. Todorov lo planteará de esta manera, "contra la metáfora tendenciosa del enraizamiento y el desarraigo, habría que decir que el hombre no es una planta y que eso mismo constituye su privilegio; y que así como el progreso del individuo (del niño) consiste en pasar del estado en que el mundo sólo existe en y para el sujeto a otro estado en que el sujeto existe en el mundo, el progreso "cultural" consiste en el ejercicio de la transvaloración"(1988:23).

Las tendencias a la interculturalidad que buscamos describir, no están planteadas explícitamente en el entramado escolar sino que resultan ser el espacio que vislumbramos a esta posibilidad de interacción, lo que no implica que las relaciones que se establecen sean claras o intencionadas desde la institución. Por el contrario, estos espacios de interculturalidad guardan toda la ambigüedad y el conflicto de lo que es "ser otro", donde se pretende que se sea "igual". Por ello, en un aspecto, resulta difícil

reconocer a los niños en tanto diferentes por sus antecedentes socioculturales.

Hay que decir finalmente que no deja de ser sugestivo y estimulante para los que pretenden una sociedad más democrática y tolerante, el que existan espacios escolares como este que, aunque no resulta una experiencia planeada por los sujetos que la conforman, está dejando aprendizajes (en un sentido amplio) que se están generando a través de la acción misma. Como cualquier escuela vespertina de sectores de bajos recursos, pero donde la presencia india aunque aparezca invisible, lleva sus trazos.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIRRE BELTRAN, G: (1989) "Introducción". En Educación Antropología y Desarrollo de la comunidad. De la Fuente J. México: Consejo Nacional para la Cultura y las artes, Instituto Nacional Indigenista.
- ARIZPE, L: (1978) Migración, Etnicismo y cambio económico. (Un estudio sobre migrantes campesinos a la ciudad de México). México: El Colegio de México.
- ARIZPE, L: (1980) Indígenas en la ciudad de México. El caso de las "Marías". México: SepSetentas-Diana.
- ARIZPE, L: (1993) "Una sociedad en movimiento". En Antropología Breve de México. México: CRIM-UNAM.
- AUGE, M: (1993) Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. España: Gedisa.
- BARTH, F: (1976) Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias. México: FCE.
- BARTOLOME, M: (1992) "La identidad residencial en Mesoamérica: fronteras étnicas y fronteras coloniales". América Indígena. Vol.LIII, Nº 1-2:251-273.
- BONFIL BATALLA, G: (1972) "El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial". Anales de Antropología. Vol.IX, 105-124.
- BONFIL BATALLA, G: (1990) México profundo. México: Grijalbo
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

BONFIL BATALLA, G: (1991) Pensar nuestra cultura. México: Alianza.

BONFIL BATALLA, G: (Coord.) (1993) Nuevas identidades culturales en México. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Serie Pensar la Cultura.

BOURDIEU P, PASSERON J: (1981) La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. España: Laia

CARVAJAL, A: (1993) El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria. (Tesis DIE 18). México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

CAZDEN, C, V. JHON AND D. HYMES (eds): (1972) Functions of Language in the Classroom. New York: Teachers College Press.

CAZDEN, C: (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Paidós.

DE LA FUENTE, J: (1989) Educación Antropología y desarrollo de la comunidad. (4º ed.) México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional Indigenista.

DE LA PEÑA, G: (1993) "La antropología mexicana y los estudios urbanos". En Antropología Breve de México. México: CRIM-UNAM.

DIAZ-COUDER, E: (1990) "Diversidad sociocultural y educación en México". Coloquio Cultura y Educación: El Estado de la Reflexión en México. Seminario de Estudios de la

Cultura, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
México D.F, Noviembre.

DIAZ-COUDER, E: (1991) "Lengua y sociedad en el medio indígena de México". En Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México. Warman, A y Argueta A, (Coord.) México: UNAM-Porrúa.

ERICKSON, F: (1987) "Transformation and School Success: The politics and culture of educational achievement". Anthropology and Education Quarterly. Vol.18 Nº 4:335-356.

ERICKSON, F: (1989) "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M La investigación de la enseñanza II. España: Paidós. MEC, 195-301.

EZPELETA, J: (1991) Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina-UNESCO.

FOLEY, D: (1991) "Reconsidering anthropological explanations of ethnic school failure". Anthropology and Education Quarterly. Vol. 22, Nº:60-85.

FOLEY, D: (1993) "The Silent Indian as a Cultural Production". A paper presented at the International Congress of Anthropological and Ethnological Science, México City, July.

FREUD, S: (1987) "El trabajo del sueño". En Obras completas. Tomo XV (2ª reimpresión). Buenos Aires: Amorrortu.

FUENTES, C: (1993) El naranjo, o los círculos del tiempo. México: Alfaguara Literaturas.

- GARCIA CANCLINI, N: (1982) Las culturas populares en el capitalismo. México: Nueva Imagen.
- GARCIA CANCLINI, N: (1990) Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: Los Noventa-Grijalbo.
- GEERTZ, C: (1983) "Desde el punto de vista de los nativos: sobre la naturaleza del conocimiento antropológico". En Local Knowledge. New York: Basic Books. (Traducción del inglés: Pilar Vallés) en Revista Alteridades. Antropología y Epistemología. Año 1, Nº 1:102-111. México: UAM-I.
- GIBSON, M: (1987) "The School Performance of Immigrant Minorities: A Comparative View". Anthropology and Education Quarterly, Vol. 18, Nº 4:262-275.
- GIGANTE, E: (1991) "Educación y pueblos indígenas en México: aportes a la contrucción de una educación alternativa". En Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México. Warman A y Argueta A, (Coord.) México: UNAM-Porrúa.
- GIGANTE, E: (1994) "El reto de la Pluralidad Cultural y Etnica a la Educación Pública, Laica, Nacional y Democrática de Calidad". (Documento de trabajo para su discusión). 1er. Congreso Nacional de Educación. Educación pública de calidad y trabajo docente profesional: el compromiso sindical, México: SNTE.
- GÓMEZ, S: (1994) "Construcción de valores en espacios multiculturales". En Diversidad en la Educación. Documento base del encuentro: Educación y Diversidad Cultural: el reto ante la globalización. Noviembre, México: SEP-UPN.

- HYMES, D: (1974) Foundations in Sociolinguistics: En Ethnographic Approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- IWANSKA, A: (1972) Purgatorio y Utopía. Una aldea de los indígenas mazahuas. México: Sepsetentas.
- JORDAN, A: (1994) La escuela multicultural. Un reto para el profesorado. Barcelona: Paidós.
- LEVINSON, B: (1993) "School Groups and the Culture of Equality at a Mexican Secondary School". Working Paper Series N° 7, Duke-University of North Carolina Program in Latin American Studies.
- MAURER AVALOS, E: (1977) "¿Aprender a Enseñar?: la Educación en Takinwits, Poblado Tseltal de Chiapas México". Revista del Centro de Estudios Educativos, México, Vol. VII, N° 1:85-103.
- MAURER AVALOS, E: (1980) "La política educativa indigenista". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. X, N° 3:73-91.
- OGBU, J: (1987) "Variability in minority school performance: a problem in search of an explanation". Anthropology and Education Quarterly. Vol. 18, N° 4:312-334.
- OGBU, J: (1990) "Cultural model, identity, and literacy". In Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development. Stigler, and..(eds.) Cambridge: Camb University Press.

PARADISE, R: (1987) Learning through social interaction: the experience and development of the Mazahua self in the context of the market. PhD dissertation, Department of Anthropology, University of Pennsylvania.

PARADISE, R: (1991) "El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación". Aprendizaje Revistas Separata. Infancia y Aprendizaje Estudios de Psicología Cognitiva, Madrid.

PARADISE, R: (1992 a) "The autonomous behavior of indigenous students in classroom activities". Paper prepared for the I Conference for Sociocultural Research, Madrid, Spain, September.

PARADISE, R: (1992 b) La socialización para la autonomía en un contexto interaccional mazahua. (Documentos DIE 13). México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

PEREZ RUIZ, M: (1991) "Reflexiones sobre el estudio de la identidad étnica y la identidad nacional". En Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México. Warman A y Argueta A, (Coord.) México: UNAM-Porrúa.

PEREZ RUIZ, M: (1993) "La identidad entre fronteras". En Nuevas identidades culturales en México. Guillermo Bonfil (Coord.) México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Serie Pensar la Cultura.

PHILIPS, S: (1972) "Estructuras de participación y habilidad comunicativa: los niños de Warm Spring en la comunidad y en el salón de clase". En Countney Cazden, Jhon V, Hymes B (editores) Functions of Language in the

- classroom. New York: Teachers College Press.
(traducción).
- PHILIPS, S: (1983) The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation. New York: Longman Press.
- PIGLIA, R: (1995) Cuentos Morales. Buenos Aires: Colección Austral.
- ROCKWELL, E: (1982) De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela (Cuadernos de Investigación Educativa 3). México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- ROCKWELL, E: (1986 a) Etnografía y teoría en la investigación educativa. Enfoques (Cuadernos del 3er. Seminario Nacional de Investigación en Educación). Colombia: Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica.
- ROCKWELL, E: (1986 b) "Cultura como conocimiento y como modo de vida". En El maestro, la escuela y la cultura. México: Memorias. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano.
- ROCKWELL, E: (1992) "La dinámica cultural en la escuela". En Cultura y Escuela: La reflexión actual en México. Gigante, E (coord.) Serie Pensar la Cultura. México: Conaculta (en prensa).
- ROSALDO, R: (1989) Cultura y Verdad. Nueva propuesta de análisis social. México: Grijalbo- Consejo Nacional para la Cultura y las artes. Los Noventa.

SAFA, P: (1992) "Vida urbana, heterogeneidad cultural y desigualdades sociales: el estudio en México de los sectores populares urbanos". Revista Alteridades. Ideología, simbolismo y vida urbana. Año 2, N° 3:3-10. México: UAM-I.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA (1993), Libro Integrado de Primer grado. México: SEP

SERRES M: (1981) "Discurso y Recorrido". En Claude Levi-Strauss Seminario La Identidad. Barcelona: Ediciones Petrel.

STAIRS, A: (1994 a) "The Cultural Negotiation of Indigenous Education: Between Microethnography and Model-Building". Peabody Journal of Education, 69, N° 2:154-171.

STAIRS, A: (1994 b) Human Development as cultural negotiation: indigenous lessons on becoming a teacher. Running Head: Development. Faculty of Education, Queen's University Kingston on Canadá (Submitted for publication).

SUAREZ-OROZCO, M: (1987) Becoming Somebody: Central American Immigrants in U.S. Inner-City Schools. Anthropology and Education Quarterly Vol. 18, N° 4:287-299.

TODOROV, T Y OTROS: (1988) Cruce de culturas y mestizaje cultural. Madrid: Ediciones Júcar.

VARESE, S: (1990) "Challenges and prospects for indian education in México". Prospects, Vol. XX, N° 3:345-355.

VARESE, S: (Coord.) (1982) Educación y diversidad cultural. Escenario 2000. México: Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación. SHCP-SEP-SPP.

WARMAN, A, NOLASCO, M, BONFIL, G, OLIVERA, M, VALENCIA, E:
(1970) De eso que llaman Antropología Mexicana. México:
Ed. Aguirre y Beltran.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 11 de septiembre de 1995.



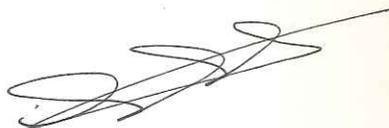
Dra. Ruth Paradise Loring
Investigadora Titular del
Departamento de Investigaciones
Educativas



M.A. Elsie Richmond Rockwell Richmond
Investigadora Titular del
Departamento de Investigaciones
Educativas



Lic. Vicente Eduardo Remedi Allione
Investigador Adjunto del
Departamento de Investigaciones
Educativas



Lic. Elba Gladys Gigante Rodríguez
Investigadora en la Fundación SNTE
para la Cultura del Maestro
Mexicano, A.C.