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

SER MIXTECO EN LA ESCUELA: DISCRIMINACIÓN Y FORMAS DE AFRONTAMIENTO EN EL CONTEXTO DE LA MIGRACIÓN

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

PRESENTA

LUZ VERÓNICA GALLEGOS CANTÚ

DIRECTORA DE TESIS
DRA. MARÍA ZÚÑIGA CORONADO

JULIO DE 2011

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

Los suscritos miembros de la Comisión de Tesis de Maestría de la
Lic. Luz Verónica Gallegos Cantú
Hacen constar que han evaluado la Tesis **"Ser mixteco en la escuela: discriminación y formas de afrontamiento en el contexto de la migración"** y han dictaminado lo siguiente:

	APROBADO	REPROBADO	FIRMA
Dra. María Zúñiga Coronado	☒	☐	
Dra. Veronika Sieglin Suetterlin	☒	☐	
Dra. María Elena Ramos Tovar	☒	☐	

En vista de lo cual, hemos decidido APROBAR esta tesis y damos nuestro consentimiento para que sea sustentado en examen de grado de la Maestría en Ciencias con Orientación en Trabajo Social.

Vo.Bo. _____
Mts. Ma. Teresa Obregón Morales
Subdirectora de Estudios de Posgrado
Fac. de Trabajo Social y Desarrollo Humano, U.A.N.L.

San Nicolás de los Garza N.L., a 01 de julio de 2011

AGRADECIMIENTOS

A las niñas y los niños mixtecos que, con sus relatos, abrieron la puerta de un mundo del que antes sólo suponía su presencia. Sin ellos simplemente no existiría este trabajo.

A mi asesora, María Zúñiga, quien con muchísima paciencia me apoyó en el allanamiento del camino metodológico, tarea que me condujo a grandes aprendizajes en lo personal y en lo académico. A las lectoras, Veronika Sieglin y Ma. Elena Ramos, que con sus aportaciones y precisos señalamientos colaboraron en la concreción de esta tesis.

A Elisa Cerros, quien con su ejemplo se convirtió para mí en una orientadora en el campo de la metodología cualitativa.

A mis compañeros de cursos: Rubí, Emmanuel, Vianey, Erika, Luis, Eduardo, Tania y Nydia; y a mis maestros: Sandra Mancinas, Baltazar García, José González, Ismael Aguilar, Sandra Carmona, María Zúñiga y Veronika Sieglin, porque estos dos años fueron una revolución en mi vida y fue por ustedes y con ustedes que los viví. De igual forma a los compañeros del grupo de doctorado: María Paz, Karina, Cecilia, Blanca, Toño, Lupita, Adriana, Paco, Fernando y Juan, así como al Dr. Cirilo García, quienes me permitieron irrumpir en su sagrado espacio del saber estadístico, lo que me dio una luz inmensa para posicionarme con mayor conciencia en el enfoque metodológico de la investigación.

A los maestros Carlos Arredondo y Orestes Cabrales quienes, en el seminario de Análisis del Discurso, me mostraron una nueva ventana para la comprensión de "lo que se dice"; a Rebeca Barriga-Villanueva por darle sentido a mucho de lo que aprendí en ese seminario.

A Séverine Durin y Eduardo López Estrada quienes, en momentos específicos de este trabajo, se convirtieron en faros de luz.

Al personal del Departamento de Educación Indígena de la Secretaría de Educación, y a los directores, maestros y personal de intendencia de las escuelas primarias de los turnos matutino y vespertino de la colonia Héctor Caballero, en Juárez, N.L.

Por supuesto, al Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología, por el apoyo financiero otorgado durante la maestría y para la realización del estudio.

Y, porque le dan sentido a todo lo anterior, doy las gracias a Raúl y a Mariel, quienes estuvieron en los momentos buenos y no tan buenos en el que se llevó a cabo este trabajo: los amo.

RESUMEN

Las condiciones económicas, políticas y sociales que se viven en diferentes regiones de México, han provocado que grupos de familias se desplacen a lugares en donde consideran que pueden encontrar mejores formas de vida, esto a través de oportunidades laborales para los adultos, como del acceso a una educación de mejor calidad para los niños, lo que les permitiría un mejor futuro.

Tal es el caso de una colectividad de origen mixteco proveniente de un municipio de Oaxaca que, en el Estado de Nuevo León, ha encontrado un lugar en el cual residir desde hace más de tres lustros. En esta entidad, además de haber encontrado mayores opciones de empleo y de escolarización, han descubierto que las diferencias entre los que son de "aquí" los que son de "allá" se concretan en las relaciones interpersonales que viven en su cotidianidad; así, las diferencias se acentúan cuando la asimetría es un rasgo de los colectivos que se confrontan en el espacio territorial. Uno de esos espacios es la escuela, lugar en el que el grupo mayoritario marca las pautas de convivencia, definidas en primera instancia por el idioma; ahí, aquellos que se muestran diferentes, son discriminados.

Tomando como marco de referencia la teoría del estrés y las emociones de Richard Lazarus, la cual prioriza las diferencias individuales en la valoración que cada sujeto hace de las situaciones, así como en la forma en que se relaciona con el medio según sus recursos personales y sociales, el presente estudio lleva a cabo una aproximación a las vivencias de niñas y niños mixtecos que asisten a una primaria ubicada en el municipio de Juárez, N.L. Desde una perspectiva metodológica cualitativa, se analizaron las situaciones de discriminación que estos estudiantes viven en ese espacio social, así como las formas en que ellos las afrontan. Dicha información se obtuvo utilizando la técnica de la entrevista y la observación participante, habiendo trabajado con los datos mediante el análisis de contenidos así como el análisis del discurso.

Uno de los hallazgos de la investigación fue el conocimiento de las formas de discriminación que, día a día, viven los niños mixtecos en el contexto escolar. Los participantes reportaron ser víctimas de ofensas *verbales* como burlas, insultos y sobrenombres por parte de sus compañeros "mestizos"; dichos agravios hacia su persona se relacionan con algunas de sus características identitarias: la lengua materna y su lugar de origen. Otras expresiones de discriminación por parte de sus compañeros "mestizos" son las agresiones *físicas* hacia ellos o hacia sus pertenencias. Finalmente, el *rechazo*, actitud que les imposibilita la integración en las actividades lúdicas con sus compañeros no mixtecos.

Además de las formas de discriminación, el presente trabajo de investigación permitió conocer las estrategias utilizadas por los participantes para afrontar las situaciones de discriminación antes descritas. Ellos mencionaron que los pares mixtecos son la principal fuente de apoyo para afrontar la discriminación en la escuela, esto debido al nulo apoyo que les ofrecen los profesores para resolver la problemática, como el tipo de apoyo que reciben de sus padres,

quienes les proporcionan información y consejo en relación a la superioridad de su etnia frente a los "mestizos" y les permite re-significar las experiencias vividas en la escuela.

Tras un análisis de lo anteriormente mencionado, así como con el conocimiento de las características de cada uno de los participantes y las formas en que ellos significan las situaciones de discriminación en la escuela, fue posible observar algunos patrones en los participantes y se elaboraron tipologías en relación a su afiliación étnica las cuales varían entre fuerte, mediana y débil. Quienes tienen un *fuerte* sentido de afiliación son sujetos que confrontan a los actores que discriminan; ellos (la mayoría son hombres) aluden al "deber ser" en las relaciones interpersonales en la escuela mencionando que éstas tendrían que ser cordiales y respetuosas, lo que implicaría tener derecho a ser diferentes, asimismo aludieron al rol que los maestros juegan en la mediación de estos eventos. En cambio, aquellos que presentan un *mediano* sentido de afiliación étnica, tratan de imitar las formas y comportamientos del grupo mayoritario en la escuela, los "mestizos", con el fin de ser aceptados por éstos, teniendo poco éxito en su intento, por lo que recurren a los pares mixtecos para unirse a las actividades lúdicas y escolares; en este grupo sólo hay mujeres y presentan la internalización de estigmas impuestos a su grupo étnico. Finalmente, se observó que quien mostró tener un débil sentido de afiliación hacia el grupo étnico, tiene la necesidad de recurrir al uso de sus recursos personales para re-significar la discriminación vivida en la escuela y afrontarla.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS iii
RESUMEN iv
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO 1
1.1 Antecedentes: ideas que dieron forma al proyecto de investigación 2
1.1.1 Migración y etnicidad 2
1.1.2 Discriminación por el origen étnico 3
1.1.3 Escuela y diversidad étnica 5
a) Discriminación por origen étnico en el ámbito escolar 8
b) Formas de afrontamiento ante la discriminación por origen étnico en la escuela 11
1.2 Justificación del estudio 14
1.2.1 Diversidad étnica en Nuevo León 15
1.3 Planteamiento del problema de investigación 17

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO 19
2.1 El estudio del estrés 19
2.2 La teoría del estrés y las emociones de Richard Lazarus 21
2.2.1 El proceso de valoración 22
a) Variables que anteceden el proceso de valoración 23
b) Valoración primaria y secundaria 26
2.2.2 El proceso de afrontamiento 28
a) Formas de afrontamiento centradas en el problema 29
b) Formas de afrontamiento centradas en la emoción 29
2.2.3 El papel de las emociones 30

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO 33
3.1 La epistemología de la metodología científica 33
3.1.1 Fundamentación epistemológica de la metodología cualitativa 34
3.2 Justificación de la elección metodológica para este estudio 35
3.1.1 Sobre la validez 35
3.3 El proceso metodológico de la investigación 36
3.3.1 De la recolección de la información y la elección de los participantes .. 37
a) Observación participante 37
b) La entrevista/conversación 40
3.3.2 De la categorización, análisis e interpretación de los datos 43
a) La categorización de los datos 44
b) Análisis del discurso 48
3.3.3 De las limitaciones de la investigación 52

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS 55
4.1 Descripción del contexto 56
4.1.1 El asentamiento mixteco en Juárez, N. L. 57
4.1.2 La escuela primaria 57

a) Ubicación y espacios físicos 57
b) Actos cívicos 58
c) La hora del recreo 59
d) Alumnado 59
e) Personal docente, administrativo y de intendencia 60
f) Programa de intervención con niñas y niños indígenas 61
4.2 Descripción de los participantes 62
4.3 Las situaciones de discriminación en la escuela 65
4.3.1 Valoración de los encuentros con "los otros" 65
4.3.2 Formas de discriminación 74
a) Expresiones verbales 75
b) Expresiones físicas 80
c) Expresiones actitudinales: rechazo 82
4.4 Formas de afrontamiento utilizadas ante la discriminación en la escuela 84
4.4.1 Afrontamiento centrado en la resolución del problema de la discriminación 84
a) Búsqueda de apoyo social 85
b) Imitar las conductas de los "mestizos" 91
4.4.2 La necesidad de re-significar las situaciones discriminatorias: de la tristeza de ser rechazado al orgullo de ser mixteco 93
4.5 Niveles de afiliación al grupo étnico 97
4.5.1 Nivel de afiliación y elementos identitarios 98
4.5.2 Nivel de afiliación y género 102
4.5.3 Fuerte afiliación étnica y alusiones al "deber ser" de las relaciones interétnicas 102

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 105
BIBLIOGRAFÍA 109
ANEXOS
I. Canto a Nuevo León 119
II. Caracterización de niñas y niños indígenas que asisten a escuelas primarias generales en el Estado de Nuevo León 120

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla No. 1 Población HLI de 5 años y más por edad de1990 a 2005 en Nuevo León 15

Tabla No. 2 Población HLI de 5 años y más por tipo de lengua de 2005 en Nuevo León ... 16

Tabla No. 3 Temas relacionales de las emociones 31

Tabla No. 4 Elaboración de categorías por participante 45

Tabla No. 5 Comparación de categoría *formas de afrontamiento* entre participantes 46

Tabla No. 6 Características identitarias de los participantes 47

Tabla No. 7 Ubicación de los elementos deícticos en el discurso 50

Tabla No. 8 Ubicación de los marcadores del discurso 51

Tabla No. 9 Utilización de campos semánticos 52

Tabla No. 10 Distribución de alumnos mixtecos por grado escolar 60

Tabla No. 11 Expresiones discriminatorias verbales según área y género 79

Tabla No. 12 Atributos relacionados con las diferencias étnicas 96

Tabla No. 13 Nivel de afiliación y elementos identitarios 98

Tabla No. 14 Nivel de afiliación y género 102

Tabla No. 15 Menciones sobre el "deber ser" en las relaciones escolares 103

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico No. 1 Variables en el proceso de la valoración 25

Gráfico No. 2 Actos de valoración 27

Gráfico No. 3 Dibujo de niño mixteco feliz 66

Gráfico No. 4 Dibujo de José Luis enojado 67

Gráfico No. 5 Dibujo de Carla triste 68

Gráfico No. 6 Dibujo de José Luis feliz 70

Gráfico No. 7 Dibujo de Graciela feliz 71

Gráfico No. 8 Dibujo de Mauricio enojado 71

Gráfico No. 9 Dibujo de Mauricio triste 72

Gráfico No. 10 Situaciones de discriminación en la escuela 74

Hay tantos mundos como hombres en el mundo y hay más todavía:
los mundos que olvidamos y los que diariamente destruimos, que es otra forma de olvido.
Pero también hay -y esto es importante- los mundos que compartimos.

Eduardo Fracchia

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO

Hoy en día los hombres advierten con frecuencia que sus vidas privadas son una serie de añagazas... pero los hombres, habitualmente, no definen las inquietudes que sufren en relación con los cambios históricos y las contradicciones institucionales.
C. Wright Mills

Aunque los desplazamientos humanos son un fenómeno mundial e histórico, la creciente migración interna en México durante los últimos años ha provocado que entidades federativas como Nuevo León sean lugares de destino de familias de origen indígena, quienes procedentes de otros lugares del país, han elegido un nuevo lugar de residencia con el fin de mejorar su calidad de vida. Sin embargo, el costo de radicar en un estado diferente al de origen, no se limita sólo al aspecto económico; existen otros que, en orden de lo psicosocial están presentes en el proceso de adaptación al nuevo espacio social. Uno de ellos es la discriminación, tema central del presente trabajo.

Las situaciones discriminatorias que viven las personas de origen indígena en el Estado de Nuevo León tienen lugar en diferentes espacios sociales; uno de ellos es la escuela, lugar que se ha elegido como contexto para llevar a cabo la investigación.

Además de los eventos discriminatorios que viven los niños de origen indígena en la escuela, el estudio propone analizar las formas de afrontamiento utilizadas por ellos ante dichas situaciones.

Previo a la presentación del planteamiento de este trabajo de tesis, a continuación se presentan las fuentes que sustentan y justifican la pertinencia de este estudio.

1.1 Antecedentes: ideas que dieron forma al proyecto de investigación

Al abordar el tema de la discriminación que sufren los niños de origen indígena en la escuela, entran en juego una serie de conceptos tales como: migración y etnicidad, los cuales serán abordados en los siguientes apartados. Asimismo, se presentan los resultados de la búsqueda de material empírico, los cuales permitieron definir los objetivos del presente trabajo.

1.1.1 Migración y Etnicidad

La migración se define como el movimiento de personas a través de una frontera[1] específica con la intención de adoptar una nueva residencia (CONAPO, 2004). El fenómeno migratorio se da a nivel mundial; de acuerdo a datos del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, el número de migrantes en el mundo ha ido en aumento: de 75 millones en 1965, para el 2005 había ascendido a 191 millones de personas que cambiaron de lugar de residencia.

En México, diversos aspectos económicos, políticos, sociales y culturales a escala nacional e internacional han favorecido y acrecentado los flujos migratorios que se originan en el país, tanto internos como al extranjero (INEGI, 2004).

En relación a la migración interna, en México, además de las cuestiones económicos por las condiciones de marginación que se vive en muchos lugares del país, existe otra razón por la que las familias migran a las ciudades con mayor desarrollo y ésta tiene que ver con la motivación de que los hijos adquieran una educación de mayor calidad la cual les podría proporcionar, en el futuro, movilidad social y mejor calidad de vida (Martínez y Rojas, 2006; Rebolledo, 2007; Romer, 2010).

Los resultados del Módulo sobre Migración de la Encuesta Nacional de Empleo 2002 editado por el INEGI (2004) estiman que en 2002 residían en el territorio nacional casi 102 millones de personas, de éstas, 18.2% nacieron en una entidad diferente de donde fueron entrevistadas. De acuerdo a los datos presentados en ese reporte, Nuevo León, después de Quintana Roo, Baja California, México, Morelos y Baja California Sur, es una de las entidades federativas con mayor saldo neto migratorio positivo.

Entre estos migrantes, se encuentran grupos que pertenecen a alguna de las 62 etnias indígenas de México (Navarrete, 2008). Según el censo del 2000, uno de cada tres indígenas del país vivía en la ciudad (CONAPO, 2004:21).

La migración implica una serie de vivencias por parte de los miembros de los grupos que se desplazan, que van desde la búsqueda de vivienda y la forma de obtener ingresos en el nuevo lugar de residencia hasta las formas de relacionarse con los colectivos de la sociedad que vive en el lugar de destino. La migración, además, conlleva el encuentro de diferentes culturas en tanto que implica darse cuenta de la existencia de distintas formas de vivir, de trabajar, de ver

[1] Cuando la migración es interna, estas fronteras son las divisiones políticas de las entidades federativas del país.

el mundo y de significarlo, desigualdades que en el lugar de origen no eran percibidos debido a que no existían:

> el contacto interétnico reactiva procesos identitarios en los que se construyen o reafirman prejuicios étnicos, se ejerce la discriminación cultural y la exclusión, y se abren las posibilidades de que la dimensión étnica de las relaciones sociales que se establecen pueda ser empleada para ciertos fines (Pérez, 2007:76).

Hablar de etnicidad es hablar de diferencia:

> El campo de estudio de la etnicidad hace referencia a una situación de interacción entre dos o más grupos sociales con algún grado de asimetría, y remite simultáneamente a diferencias de orden cultural, orden socioeconómico y de poder dentro de un "contenedor" político común –normalmente los Estados-nación, donde "la cultura" es el lenguaje mediante el cual se codifican, justifican y simbolizan estas diferencias (...) Los sujetos sociales tipificados como "étnicos" lo son porque su ubicación se entiende subordinada y/o minoritaria en la estructura social (Camus, 2002:23).

En el caso de la migración interna en México y, en el caso específico de este estudio, los sujetos tipificados como "étnicos" son quienes descienden de los pueblos originarios. Sieglin (2008:19) caracteriza a estos sujetos como "actores sociales que sufren fuertes procesos de estigmatización social y/o marginación socioeconómica y política. Son grupos cuyas posibilidades para crearse un capital sociocultural de consideración son limitadas; situación que los convierte, en el plano social, en sujetos muy vulnerables".

De esta forma es posible observar que la migración, en este caso la de grupos indígenas a los centros urbanos del país, estimula los conflictos étnicos debido a la confrontación de diferentes formas de ver la vida. Sin embargo, la forma de vivir esas diferencias no es la misma para los grupos mayoritarios que para los minoritarios quienes, por la cuestiones de relaciones de poder son discriminados por su origen.

1.1.2 Discriminación por el origen étnico

Los movimientos migratorios implican resaltar las diferencias, establecer puntos de comparación entre quienes viven en un lugar y quienes llegan a él, quienes tienen diferentes costumbres, formas de relación y hasta el idioma.

En México, "los diferentes" son aquellos que se han resistido a conformar una "unidad nacional" la cual se manifiesta, en primera instancia, en el idioma. Las manifestaciones hostiles ante esa diferencia se encuentran presentes en la población, es a lo que se denomina discriminación, la cual es definida por Giddens (2000:281) como la conducta real que se tiene con un grupo ajeno y puede apreciarse en actividades que privan de la oportunidad que otros disfrutan; una de esas actividades puede ser simplemente comunicarse en su propio idioma sin que se les cuestione o critique por ello.

La Encuesta Nacional sobre Discriminación, llevada a cabo en 2005 por la Secretaría de Desarrollo Social y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, la cual se realizó con

el objetivo de conocer la percepción de los mexicanos con respecto a la discriminación[2], reporta que: el 43% de los encuestados piensan que ser indígena es una limitante social; el 34.1% dicen que la forma en que los indígenas pudieran dejar de ser discriminados es dejándose de comportar como tales; y el 40% no permitiría que se estableciera un grupo indígena cerca de su comunidad. Estos datos muestran que las diferencias étnicas se convierten, desde la perspectiva del grupo mayoritario, en factores que limitan a grupos étnicos minoritarios el acceso a los recursos que la población mayoritaria tiene acceso.

Equiparar pobreza con cultura indígena es un error común que se repite al referirse a los indígenas en la ciudad. En el intento de reconocer su condición indígena como un elemento constituyente en su vida y desarrollo en la ciudad, se ha cometido el error de juntar características identitarias y culturales con aspectos sociales, aglomerando su situación de pobreza y vulnerabilidad social como elemento de su cultura, de su "otredad" (Saldívar, 2006: 118). Durin y Tello (2010:2) refieren que lo anterior tiene que ver con discursos hegemónicos en los cuales "si la nación se vislumbra como mestiza y los indígenas como algo del pasado, la imagen devuelta es negativa, a diferencia de si se concibe la nación como pluricultural".

La sociedad neolonesa no es la excepción cuando se trata de objetivar el estigma de los indígenas que migran al Estado. En la edición electrónica del periódico El Porvenir fechado el 9 de enero de 2008, en referencia a un artículo denominado *Brinda NL apoyo a clase indígena*, un lector que firma como "Regio" comenta:

> Regresen a todo ese montón de indios a sus estados, ¡no los queremos en Nuevo León! Están poniendo gorro con que hay que conservar su cultura... ¿y qué pasa con la cultura de Nuevo León, no tiene derecho también a ser conservada? ¿Por qué les dan beca a esos indios con dinero de impuestos de nuevoleoneses? Hace 30 años, se podía ver todavía gente decente en la alameda y la gatoplaza... ¡y ahorita están plagadas de esos indios! ¡YA ES DEMASIADO!

Díaz (2009), en un estudio de corte cualitativo llevado a cabo en la ciudad de Monterrey, muestra algunos relatos de personas que trabajan en locales comerciales próximos a la Alameda, espacio público al que acuden a pasear personas que pertenecen a diferentes etnias indígenas; en dichas narraciones se percibe el estigma y la discriminación hacia estos grupos. A continuación se transcribe una de ellas:

> Trabajo aquí en el restaurante, yo viví en carne propia el cambio que ha sufrido esta plaza, antes venía gente de otro tipo, ahora vienen indígenas. Antes la Alameda era bonita. Ojalá haya cambio aquí, que no haya mucha basura, inseguridad (Díaz, 2009: 134).

Las crónicas anteriores muestran algunas manifestaciones del estigma y la discriminación que sufren los colectivos indígenas, esto a partir de sus diferencias en relación a la sociedad en la que se han insertado, las cuales son percibidas en el contexto de la migración.

Sellers y Shelton (2003), definen la discriminación como un problema cotidiano que ocurre debido a la condición de menor estatus de algunos grupos, lo cual incluye estereotipos negativos o comentarios prejuiciosos, así como acciones negativas hacia los individuos basados en su pertenencia a un grupo étnico. Giddens (1998) por su parte, considera que los

[2] Considerándola como la situación en la que, por prejuicios a una persona o grupo de personas, se les da un trato desfavorable, generalmente por pertenecer a una categoría social específica.

miembros de grupos minoritarios se hallan desfavorecidos en relación a la colectividad mayoritaria y que, ante eso, desarrollan cierta solidaridad de grupo, de pertenencia común. Según este autor, la experiencia de ser objeto de prejuicios y discriminación suele reforzar los sentimientos de lealtad y el interés en común (Giddens, 1998:279).

La discriminación se da, además, en otros espacios, diferentes de los que ya se han mencionado (medios de comunicación, plazas públicas); dichas prácticas estigmatizantes también tienen lugar y se reproducen en contextos como la escuela, instancia social que de manera tradicional ha cumplido con una función reproductora de las formas sociales establecidas.

La escuela, por sus contenidos, sus formas y por sus sistemas de organización va induciendo paulatina pero progresivamente en las alumnas y alumnos las ideas, conocimientos representaciones, disposiciones y modos de conducta que requiere la sociedad adulta (Pérez Gómez, 2002); así, cuando en una sociedad las relaciones interétnicas se tornan discriminatorias, la escuela se convierte en un espacio en el que estas expresiones se viven diariamente. Los niños de procedencia indígena son, con frecuencia, segregados y discriminados por pares y profesores, quienes muestran bajas expectativas hacia ellos, dando lugar a una baja autoestima, lo que repercute en un bajo rendimiento, reprobación y deserción escolar, siendo un factor que impide la terminación de su educación básica (Crispín, 2006).

La escuela es un factor crucial para entender el fenómeno de la etnicidad en México (Martínez y Rojas, 2006:89) y, aunque en las últimas décadas el Estado Mexicano ha firmado diferentes acuerdos y declaraciones que señalan reformas en referencia al tema, las diferentes formas legales establecidas en contra de la discriminación no han permeado en la vida cotidiana de los sujetos[3].

En gran medida por parte de los antropólogos, el estudio de la etnicidad en la escuela en México ha sido abordado, de algunas investigaciones al respecto se da cuenta en el siguiente apartado.

1.1.3 Escuela y diversidad étnica

Czarny (2007) señala que, en la escuela regular, la *invisibilización* de las adscripciones comunitarias y lingüísticas de los niños que pertenecen a grupos indígenas es un efecto de la igualdad traducida como homogeneidad en la "escuela integradora" durante el siglo XX en

[3] Entre estas normativas se encuentran la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, firmada por México en 1966 y ratificada en 1975, que en su artículo primero dicta que la *discriminación racial* es "toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen-nacional o *étnico* que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública". De la igual forma, la Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales, aprobada y proclamada en 1978 por la UNESCO, establece tanto la pertenencia de los seres humanos a uno misma especie con un sólo origen, como su igualdad en cuanto a dignidad y derechos. De este modo, la diversidad de las formas de vida y el derecho a la diferencia no pueden fundamentar en ningún caso prejuicios raciales ni legitimar, en la norma o en la práctica, ninguna conducta discriminatoria (CONAPRED: 5). Otras enunciaciones al aspecto se encuentran en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes.

México, que tuvo como objetivo formar ciudadanos con una sola identidad, llevando así a la negación de las identidades culturales y lingüísticas.

Sin embargo, la temática de la escuela y los grupos con antecedentes culturales y lingüísticos es un tema que, cuando "da problemas" se hace visible. Pámies (2006) apunta que, en España, los estudiantes marroquíes (quienes son migrantes de segunda generación[4]) constituyen un problema para la escuela regular en tanto que su estancia en ese ámbito rompe con la homogeneidad ideal en el aula. La diferencia lingüística y el bajo nivel de motivación para el éxito escolar que los hijos de migrantes manifiestan (en relación con las expectativas escolares) se convierten en problemas para los maestros, considerándolos como factores que influyen en el descenso de los niveles académicos, lo que, por las formas de "evaluación" que se aplican a las instituciones escolares para clasificarlas como de alto o bajo nivel académico, les afecta sobremanera. A lo mismo se refiere Rebolledo (2007) quien, con la intención de estudiar el bilingüismo en algunas escuelas que contaban entre sus estudiantes con niños de origen indígena, observó que algunos profesores reconocían abiertamente no estar preparados para recibir a "ese tipo" de alumnos; otros docentes, en cambio, argumentaron que los estudiantes indígenas deberían ser atendidos en escuelas "especiales" donde se les pudiera dar la atención adecuada, argumentando así que el problema no radica en los métodos de enseñanza utilizados por ellos, sino en la condición indígena de sus estudiantes.

El estudio de la diversidad empezó a abordarse a partir del interés por explicarse la escasa mejora del rendimiento académico de los alumnos; por ello, los primeros estudios fueron realizados en términos de "éxito y fracaso escolar", quedando de lado las relaciones que se establecían en el establecimiento escolar y las implicaciones de éstas en el rendimiento del alumno migrante, lo que podría ser considerado como razón de fondo de este diferente desempeño. El propio programa de Intervención con niñas y niños indígenas, de la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León surgió a partir de que los maestros observaran "deficiencias" en la adquisición del conocimiento en algunos niños, de los cuales se percatarían más tarde de su pertenencia a diferentes grupos étnicos que habían migrado al Estado[5].

Así, el tema de los grupos étnicos en la escuela ha sido estudiado a partir de las necesidades que han surgido con respecto a la atención educativa ante la situación de la diversidad social y cultural que se ha dado por la creciente migración a nivel global[6]. Czarny (2006), en *Identidades culturales y étnicas de indígenas migrantes y procesos escolares*, elabora un resumen sobre los temas que se han abordado al respecto, a saber: *1)* el fracaso escolar debido al déficit genético o cultural, *2)* diferencias culturales y estilos de aprendizaje, *3)* la historia de subordinación de los grupos, y *4)* las diferencias individuales en la forma de relacionarse y experimentar la escuela.

---

[4] En relación a ser parte de la segunda generación de migrantes, Padilla (2006), considera que este grupo lo integran: *1)* los niños que nacieron en el lugar cuyos padres son migrantes, y *2)* los niños que nacieron en otro lugar y que migraron a este lugar antes de los 5 años. Según el mismo autor, los niños de la segunda generación de migrantes son puente entre los padres y la sociedad a la que han migrado por su dominio de ambas lenguas (la de su lugar de origen y la que se habla en la sociedad a la que arribaron). Sin embargo, no es una generalidad que los hijos de indígenas sean hablantes de la lengua de sus padres.

[5] Para conocer el origen y finalidades del Programa de Educación Indígena en Nuevo León, ver anexo 1.

[6] Desde los años setenta en América Latina y desde los ochenta en Europa comienza a cobrar fuerza en las agendas de los gobiernos internacionales la problemática de la atención educativa a la diversidad social y cultural (Czarny, 2006:241), esto debido a los flujos migratorios que, como se abordó en el primer apartado de este capítulo aumentaron considerablemente en esos años.

Czarny comenta que en los años 50 se atendió el fracaso escolar de los niños pertenecientes a diferentes grupos étnicos explicándolo mediante el déficit genético, lo que luego se mencionó como *déficit cultural*[7] ; en los 70, desde las perspectivas antropológico-educativa y la sociolingüística dicho fracaso se relacionó con los problemas que surgían al interior de la escuela debido a las *diferencias culturales y los estilos de aprendizaje* de los alumnos pertenecientes a los grupos minoritarios; otra línea en esa misma década observó que las experiencias escolares (de éxito o de fracaso) tenían que ver con la *historia de subordinación y explotación de esos grupos* en relación a la sociedad en la que se insertaban, explicando que ésta se transmitía de una generación a otra generando dificultades en tanto que se desarrollaban barreras lingüísticas y culturales.

Los trabajos más recientes se han aproximado de distinta manera a esta cuestión, describiendo la existencia de una *variabilidad* en las formas de relacionarse y de experimentar la escuela al interior del mismo grupo (primera y segunda generación de migrantes, género, etc.); estos nuevos abordajes "se relacionan con la *interacción* y con lo que sucede a los diferentes actores de todo el sistema educativo" (Czarny, 2006:244)[8], entre estos actores, por supuesto, los estudiantes.

En cuanto a las diferencias en las formas de relacionarse y de vivir la escuela, resulta relevante comentar que la misma identificación étnica es producto de las experiencias que el sujeto ha tenido con el entorno[9]. Sin embargo, no se puede dejar de lado el papel primordial que tienen las transmisiones de los padres en cuanto a sus propias vivencias.

La escuela no se constituye en un espacio facilitador en el que se reconozca y valorice lo diverso como enriquecedor, por lo tanto oficiará como obstaculizador del proceso de proceso enseñanza-aprendizaje desencadenando diferentes consecuencias: repitencia, deserción, negación y/o subestimación (Maris, 2010:53). La escuela desarrolla un papel homogeneizador; en efecto a ese "todos los niños son iguales, sacrificándose las diferencias por un objetivo común: la formación de ciudadanos mexicanos" (Czarny, 2006:248).

Resulta de gran relevancia observar que, aunque en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos se proclame una nación pluricultural, los programas escolares tienden a la homogeneización, presentándose así un doble discurso, el cual es contradictorio.

---

[7] Según este enfoque, las dificultades en el aprendizaje (fracaso en la escuela) de ciertos alumnos se debían a que éstos no eran adecuadamente estimulados en el seno familiar, o bien, porque sobre ellos pesaba una herencia parental de "incapacidad" por lo cual se ubicaban en un lugar de desventaja en relación a lo que la escuela les requería como aprendizajes básicos para empezar la alfabetización, y que ellos lamentablemente no los poseían (Gareca, S/D: 5).

[8] Cursivas propias

[9] Es destacable el trabajo de Martha Romer (2005) sobre *Los hijos de inmigrantes indígenas en la ciudad de México*; ella observa la existencia de diferencias de autoidentificación étnica entre hermanos, lo que evidencia que esto es algo muy personal y que depende de las formas en que el individuo se relaciona socialmente, de su personalidad y de sus experiencias. La autora menciona que los factores que influyen en la identidad étnica de los hijos de indígenas migrantes son: *a)* el tipo de relaciones familiares (cuando las relaciones son positivas, cuando hay una buena comunicación entre padres e hijos), *b)* las experiencias de prejuicio y discriminación (manifestadas en agresiones de todo tipo, vividas personalmente u observadas, pueden reforzar o abandonar la identidad para librarse del estigma), y *c)* el conocimiento del idioma, la historia y las tradiciones, así como la participación en los festejos y visitas a la comunidad de origen. A partir de esos factores los sujetos pueden ser agrupados en diferentes categorías, de las cuales las más generales son: identidad étnica aceptada como natural, identidad étnica reconocida como identidad secundaria e identidad étnica rechazada.

a) Discriminación por origen étnico en el ámbito escolar

Aunque en la revisión de la literatura se encontraron pocos trabajos académicos que hayan abordado la discriminación en el contexto escolar específicamente, algunos sugieren a la escuela como un espacio de discriminación.

Becerra y otros (2007), en un trabajo sobre adolescentes mapuche de Chile, detectaron tres aspectos relevantes en relación a la discriminación percibida por los participantes: *a)* áreas percibidas de discriminación, señalando que éstas pueden ser de tipo cognitivo-intelectual, físico-corporal, moral-ideológico, socio-económico y conductual-social); *b)* formas percibidas de discriminación, entre las que se encuentran las actitudes y expresiones verbales despectivas, las manifestaciones conductuales hostiles por parte de pares y maestros, el rechazo grupal y el rechazo social; y *c)* impacto negativo de la discriminación percibida, como la auto-desvalorización, estigmatización de la identidad, inseguridad, ocultamiento social y la desesperanza.

En relación a las *áreas percibidas de discriminación*, Edwards y Romero (2008) llevaron a cabo un estudio con el fin de estudiar las formas de afrontamiento ante la discriminación[10]; los autores reportan que el grupo de adolescentes entrevistados (de 11 a 15 años de edad), hijos de mexicanos que migraron a Estados Unidos, mencionaron sentirse discriminados debido a la fluidez en el inglés, el color de piel, así como a su estatus migratorio y los estereotipos negativos que se tienen sobre los mexicanos, como lo es la pobreza. Estas respuestas, podrían ser establecidas en las categorías de las áreas conductual-social (fluidez en el inglés), físico corporal (colore de piel) y socioeconómico (pobreza y estatus migratorio), respectivamente. Y, aunque el estudio no fue llevado a cabo en la escuela, la mencionan como uno de los espacios en los que mencionan haber percibido discriminación.

Por su parte, Rodríguez (2005), en el artículo *Percepciones y expectativas de la educación en niños y jóvenes mixtecos* menciona que los entrevistados, quienes radican en el Estado de Nuevo León, comentan que las manifestaciones discriminatorias que han percibido en el contexto escolar han sido en relación a su apariencia física, como el color de piel, lo cual se relaciona directamente con la subcategoría de las áreas percibidas de discriminación que gira en torno al área físico-corporal. Por su parte, Martínez y Rojas (2006) en una investigación realizada en Guadalajara con niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas, en donde uno de los objetivos fue analizar las relaciones que entablan los niños indígenas con sus compañeros y maestros, con el objeto observar si éstas determinan sus perfiles de rendimiento escolar[11], reportan que los niños indígenas migrantes no tienen un conocimiento igual del español y de su lengua materna debido a que, aunque manejen los dos idiomas, no los valoran de la misma manera; las autoras reportan que aunque los alumnos reconocieron que el español les representa un mayor beneficio (al menos en la ciudad), siguen utilizando la lengua indígena tanto al viajar a su comunidad como cuando su interlocutor pertenece a su grupo

[10] En el siguiente apartado se hablará al respecto de los resultados del estudio de Edwards y Romero (2005).

[11] Lo cual abordaron a partir de la etnografía en el aula y en otros espacios de la escuela como los recreos y las conmemoraciones cívicas.

étnico; lo anterior es motivo para que, en el contexto escolar, sean víctimas de segregación y discriminación debido a su origen étnico y una de sus manifestaciones: la lengua[12].

En cuanto a las *formas percibidas de discriminación*, Pachter y otros (2010), cuyo trabajo de investigación se llevó a cabo en Estados Unidos desde el modelo ecológico[13], describieron los sucesos de racismo percibidos por niños de 8 a 16 años pertenecientes a diferentes grupos étnicos (afroamericanos, latinos, hindúes y asiáticos, migrantes e hijos de migrantes), en el estudio incluyen las configuraciones que toman y los lugares en los que estos eventos ocurren, reportando que el 88.4% de los participantes dicen haber sido discriminados en al menos una de las 23 situaciones y contextos que los investigadores enlistan en el instrumento de obtención de datos, mencionando que las formas más comunes que toma la discriminación racial es haber sido llamados por un nombre insultante. Más de un tercio de los encuestados dijeron haber percibido discriminación en la escuela, como ser acusados por algo que no hicieron, haber sido tratados mal o injustamente por el maestro debido a su color de piel y cuestiones del idioma o acento.

A este respecto, Rodríguez (2005) reporta algo similar; la autora cita que algunos jóvenes mixtecos que participaron en su estudio manifestaron haber sido objeto de discriminación en la escuela por parte de maestros y compañeros, percibiéndola a través de la utilización de adjetivos peyorativos como piojosa, cochina, india, india pata-rajada, o a través de burlas por su apariencia física y forma de vestirse. Algo similar reportó Rebolledo (2007) en *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México,* donde menciona que la violencia tanto física como verbal por parte de compañeros y profesores en la escuela es, en muchos casos, el origen del abandono escolar por parte de los niños indígenas; abandono que, según el autor, se manifiesta silenciosamente.

Por otra parte, en el estudio que antes se mencionó de Martínez y Rojas (2006), las autoras advirtieron que en una de las escuelas en las que se realizó el estudio, encontraron que las formas de discriminación a la población indígena eran más abiertas que en el resto de los planteles; la particularidad que tenía ese centro escolar era que a él asistía un mayor número de niños provenientes de Oaxaca, lo que coincidió con un aspecto que habían planteado en trabajos previos: una de las etiquetas de mayor desprecio entre la población escolar de Guadalajara es la *oaxaquita*, incluso entre los propios niños indígenas (Martínez y Rojas, 2006: 85), lo que representa, a la vez que una forma discriminatoria verbal, un área específica de discriminación relacionada con su condición de migrantes de un Estado específico.

En ese mismo estudio, Martínez y Rojas (2006) señalan la influencia que los maestros ejercen, con sus juicios y actitudes, en las modalidades de interacción que se dan en el aula entre los estudiantes, señalando además que la autopercepción de los indígenas se ve afectada por esas actitudes; con esto, lo que se pretende señalar es que, una vez más, los docentes son señalados como actores que discriminan y, sus disposiciones y conductas, una forma de discriminación en la escuela.

---

[12] Las autoras citan a Coronado (1999) al referirse a que, en México, las lenguas siguen siendo un factor crucial para la adscripción comunitaria y para la construcción de la identidad (Martínez y Rojas, 2003:78).

[13] Considerando que el racismo es un efecto de la posición que los individuos ocupan en la sociedad por su raza, nivel socioeconómico, género, etc.

La discriminación percibida afecta el bienestar psicológico y la autoestima de los estudiantes; así lo estiman Verkuyten y Thijs (2006) quienes consideran que, en la discriminación, una parte del *self* está implicada, por lo que es probable que ser tratado negativamente por su origen étnico tenga una influencia negativa en la autoevaluación de esa identidad y, por ende, en la autoestima global del sujeto.

Coker y otros (2009) en Estados Unidos, llevaron a cabo una investigación con el objetivo de describir la prevalencia, características y problemas de salud mental de niños de 5° año que han experimentado discriminación por su origen étnico (los participantes eran afroamericanos, hispanos y otros grupos étnicos). En su reporte indican que 50% de los participantes han sufrido discriminación y, de ellos, 80% han reportado que la escuela es un lugar en donde la han percibido. Los autores pudieron observar que la percepción de discriminación difiere según el contexto: los encuestados que eran minoría (cuantitativamente hablando) en la escuela, reportaban mayor número de situaciones discriminatorias que los que asistían a escuelas con mayor cantidad de niños de su mismo origen étnico. Finalmente, los investigadores relacionaron los síntomas de los estudiantes ante las situaciones de discriminación percibida, en su análisis observaron que están vinculados con depresión, déficit de atención por hiperactividad, desorden de desafío y oposición, y trastornos de la conducta. Los hallazgos evidenciaron diferencias en los síntomas según el grupo étnico: mientras que los hispanos reportaron síntomas relacionados con los 4 desórdenes antes mencionados, los afroamericanos presentaron mayores manifestaciones de depresión y trastorno de la conducta. Los de los otros grupos étnicos sólo reportaron síntomas de depresión.

La discriminación en el espacio escolar es un tema poco abordado y los estudios que se han realizado, lo han hecho predominantemente con participantes adolescentes; al respecto, Pachter y otros (2010) reconocen que, en relación al racismo, se conoce poco acerca de las experiencias en los niños. Además, esta temática se ha estudiado, sobre todo, en contextos multiculturales de países desarrollados ante la necesidad de comprender algunos de los efectos de los movimientos migratorios hacia esos países. Asimismo, poco se sabe sobre las diferencias individuales; al respecto Edwards y Romero mencionan que:

> las diferencias individuales son a menudo pasadas por alto en la medición de la discriminación porque se supone que la experiencia de la discriminación por los grupos étnicos minoritarios será universal para todos sus miembros. La mayoría de los estudios han investigado la discriminación de una manera objetiva, generalmente se indica por el número de eventos discriminatorios experimentados. Pocos estudios han evaluado la discriminación como una experiencia subjetiva de estrés, lo que sondearía el grado en que puede sentir un individuo estresado o preocupado por la discriminación y de manera más precisa ayudaría a comprender dicha experiencia discriminatoria (Edwards y Romero, 2008:26).

De esta forma, se evidencia la necesidad de estudiar la discriminación desde la propia mirada del sujeto, ya que las formas de encarar la discriminación dependen de cómo los sujetos la perciben, específicamente las niñas y los niños, quienes han sido poco tomados en cuenta para esta clase de trabajos académicos.

b) Formas de afrontamiento ante la discriminación por origen étnico en la escuela

Las formas de manejar las situaciones discriminatorias están directamente relacionadas con los recursos personales y sociales con los que la persona cuenta; asimismo, las diferencias individuales tienen un gran peso en la selección de las estrategias de afrontamiento.

Con el objetivo de explorar la relación que existe entre el estrés por discriminación, las estrategias de afrontamiento y la autoestima de adolescentes de 11 a 15 años, hijos de migrantes mexicanos a Estados Unidos, Edwards y Romero (2008), llevaron a cabo un estudio desde un enfoque en el que consideran las diferencias individuales[14]. Las autoras observan que las formas de afrontamiento usadas por los adolescentes para el manejo de diferentes situaciones en la vida están directamente relacionadas con el estrés por discriminación que ellos reportan, es decir, la forma de manejo ante las situaciones cotidianas tiene que ver con la manera en que ellos toman parte, tales como hacerle frente directamente, la aceptación, la retirada y la reactividad emocional involuntaria que los lleva al escape o entumecimiento emocional[15]. Esto se relaciona con el otro hallazgo de esa investigación el cual alude a que la autoestima es un predictor en la elección de formas de afrontamiento y el estrés por discriminación: los jóvenes con una mayor implicación en el afrontamiento reportan una mayor autoestima.

Liebkind, Jasinskaja y Solheim (2004), en Finlandia, se enfocaron a estudiar los factores que ayudaban a predecir la adaptación a la escuela por parte de los estudiantes adolescentes (13 a 18 años) de origen vietnamita comparándolos con sus pares fineses. Los investigadores encontraron que los estudiantes fineses, aunque mostraban más sentido de dominio y autoestima que los vietnamitas así como más apoyo de los padres, reportaban menor adaptación a la escuela; sin embargo los niveles de estrés reportados por ambos grupos no difería mucho. Los autores encontraron que estas diferencias se acortaban debido a que la adquisición de habilidades por parte de los vietnamitas para participar en la nueva cultura, además de seguir adheridos a los patrones culturales de su grupo étnico, soportados a partir de las relaciones con sus padres, era un factor relevante para su adaptación en la escuela. El estudio se basa en el enfoque de Berry que se refiere a la *adaptación sociocultural* como el conjunto de resultados psicológicos que liga a los individuos a su nuevo contexto, incluyendo su capacidad para hacer frente a problemas cotidianos, sobre todo en los ámbitos de la familia, la vida, el trabajo y la escuela (Liebkind, Jasinskaja y Solheim, 2004:636).

En Estados Unidos, Neblett y otros (2006), para observar la relación de las experiencias de discriminación con el aprovechamiento académico examinaron la interrelación entre las experiencias discriminatorias debido al origen étnico de estudiantes (de secundaria) afroamericanos, las prácticas de socialización de los padres y los resultados de las calificaciones obtenidas en clase. Los resultados señalan que los mensajes que los padres transmiten a sus hijos en relación a su raza tienen un efecto determinante en la discriminación percibida de los estudiantes, de manera que pueden compensarla o contrarrestarla[16]; así, los

---

[14] Las autoras se basaron en el modelo del estrés de Lazarus y Folkman, quienes consideran que "la percepción subjetiva del estrés es el resultado de la interacción entre el contexto situacional y las características de la persona" (Edwards y Romero, 2008:26)

[15] Categorías que las autoras retoman del trabajo de Compas, Champion y Reeslund elaborado en 2005, según ellas refieren.

[16] Los autores recurren a Garmezy, Masten y Tellegen, quienes en un intento de dar cuenta de las manifestaciones de eventos estresantes, han descrito los factores compensatorios como atributos de disposición, características del medio familiar y otras

estudiantes que reciben más mensajes negativos de tipo racial por parte de sus padres son menos curiosos en el salón de clase, es decir, preguntan y se interesan menos por los temas académicos, al contrario de quienes reciben más mensajes de auto-valor e igualdad por parte de sus progenitores. De la misma forma sucede en cuanto a la forma de afrontar los problemas académicos: quienes reciben más mensajes de auto-valor por parte de sus padres persisten más ante la adversidad. Finalmente, los autores mencionan que los estudiantes que reportan más experiencias discriminatorias tienen calificaciones más bajas, sin embargo, no llegan a una conclusión en cuanto a la relación que pudieran tener las calificaciones con su propia motivación hacia la escuela, cuestión que es relevante de considerar.

Repetti y otros (1999) observaron que las formas de afrontar los problemas escolares están directamente relacionadas con el sentido de dominio y las creencias que los niños tienen acerca de sus habilidades académicas; de acuerdo a las formas de responder ante esas situaciones, los niños se clasifican en: *niños indefensos*, son quienes no se perciben a ellos mismos como académicamente competentes, no tratan de resolver los problemas, esto debido a las creencias negativas que tienen sobre ellos mismos como faltos de habilidad, rindiéndose ante el problema; y *niños de dominio orientado,* aquéllos que tienden a utilizar estrategias de afrontamiento ante los fracasos académicos, se creen académicamente competentes, no atribuyen el fracaso a su falta de habilidad y se esfuerzan ante los retos de las tareas académicas. Es importante recalcar que las autoras reportaron que no hay diferencias entre las habilidades de ambos tipos de niños, todo reside en las creencias que tienen de ellos mismos.

Sin embargo, en las creencias que los niños tienen sobre sí mismos, sus capacidades y habilidades, la familia juega un papel muy importante. Las relaciones entre padres e hijos se convierten en un factor protector del estrés cuando en la familia existe un diálogo que no está centrado el rendimiento académico sino en el bienestar integral del estudiante, propiciando confianza y desarrollando habilidades sociales básicas para un desempeño social y cultural que se refleja en la escuela (Martínez y Díaz, 2007; Taxis y otros, 2004). Esto se ha evidenciado también en contextos multiculturales, en donde el apoyo de la familia se relaciona con el decrecimiento de los síntomas de estrés por aculturación y alivian los efectos de la discriminación percibida (Liebkind Jasinskaja y Solheim, 2004; Oppedal y otros, 2004).

Es relevante señalar que, de la misma forma que las buenas relaciones familiares son importantes para el bienestar del niño, la afinidad con los pares es un componente importante para su adaptación psicológica y social (Repetti y otros, 1999).

Se sabe que las *conexiones sociales*[17] como un factor protector del estrés escolar, en tanto que la búsqueda de apoyo es una estrategia de manejo del estrés; los chicos acuden principalmente a los padres y maestros en busca de apoyo para la resolución de sus problemas, asimismo se dirigen a sus compañeros para encontrar ese soporte (Bonnie, 2007; Feldman y otros, 2008; Lohaus y otros, 2004; Taxis y otros, 2004).

---

características del desarrollo que contrarrestan o compensan los acontecimientos estresores de la vida. Los factores de protección, por otra parte, modulan el impacto de las experiencias estresantes (...) estos factores de protección pueden ofrecer una especie de inmunidad contra las experiencias estresantes (Neblett y otros, 2006:202).

[17] Rice (2008), define la *conexión con la escuela* como el sentido de pertenencia que los niños sienten hacia la escuela basada en sus relaciones con maestros y compañeros de clase.

Oppedal y otros (2004), en un estudio que tuvo como objetivo examinar la relación del apoyo social y los problemas de salud mental que genera la aculturación de estudiantes migrantes asistentes a escuelas noruegas, encontraron que existe una relación entre la discriminación percibida en el salón de clases y el apoyo por parte de los compañeros y maestros, lo que sugiere que la discriminación de los estudiantes migrantes por parte de los maestros y/o compañeros puede afectar su potencial apoyo. Los resultados les arrojaron que el apoyo social y la autoestima se relacionan con el dominio cultural, es decir, la autoestima fue identificada como un mediador en la crisis de identidad; se dieron cuenta, además, que con una mayor autoestima se reduce los síntomas de estrés.

Se ha encontrado además que, en los casos de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos minoritarios, la adopción de la identidad del grupo al que pertenecen (en ese caso eran adolescentes afroamericanos en Estados Unidos) puede mejorar la participación en la escuela, es decir, integrarse con los chicos de su mismo origen étnico les permite una mayor implicación en el contexto escolar (Smalls y otros, 2007).

Dubow (2000), por ejemplo, a partir de un estudio en el que participaron estudiantes de origen judío asistentes a escuelas en las que no son mayoría (en Estados Unidos), encontró que el componente de la identidad étnica, al mismo tiempo que un factor de estrés en la escuela por las malas relaciones con los compañeros del grupo mayoritario, fue un recurso para el manejo en las situaciones escolares por el sentido de pertenencia a este grupo. En la misma línea, Edwards y Romero (2008) encontraron que la afirmación étnica fue un recurso frente a las situaciones de discriminación, específicamente la proveniente de los pares; y, en un estudio llevado a cabo en los Países Bajos, en el que participaron niños de 10 a 13 años pertenecientes a diferentes grupos étnicos (holandeses, turcos, marroquíes y surinames), con el objetivo de conocer si la autoestima étnica es un mediador entre la discriminación percibida y la autoestima global del sujeto, encontraron que, efectivamente, esto es así (Verkuyten y Thijs, 2006).

Como se ha revisado, el tema de las formas que los sujetos tienen para afrontar la discriminación están directamente relacionadas con los recursos con los que éstos cuentan para ello; así, los recursos personales como son las habilidades con que se cuentan; por otro lado, la identidad y el sentirse parte de un grupo juegan un papel muy importante. También se pueden considerar entre los recursos de la persona, el capital social con el que ésta cuenta que, como se ha visto, es utilizado siempre y cuando se tenga la conciencia de que se cuenta con él; en este rubro se encuentran la familia, los pares, los mismos maestros.

Sin embargo, también se ha revisado que las creencias sobre sí mismo tienen un gran peso, puesto que puede darse el caso de que alguien con las habilidades suficientes para afrontar una situación (de cualquier tipo), si no tiene confianza en poder responder ante la circunstancia vivida no será capaz de hacerlo, ni utilizando sus recursos personales, ni los sociales. Por lo que, la autoestima, se convierte en un recurso personal al momento de afrontar situaciones como la discriminación.

Al respecto, vale la pena considerar que la escuela es un espacio en la que aspectos como la formación del auto-concepto y el desarrollo de la autoestima se llevan a cabo a lo largo de los años de la segunda infancia y, si en ese contexto se reproducen ideas que son estigmatizantes

(Durin, 2007) resulta un tema de gran relevancia a estudiar para la posterior elaboración de propuestas que puedan aminorar estas situaciones dentro del ámbito educativo institucional.

• • •

La revisión de la literatura evidencia que el afrontamiento por parte de aquellos que son discriminados, depende tanto de sus recursos personales como de los sociales por lo que, tanto las habilidades personales, como la autoestima y el sentido de dominio, juegan un papel importante en la forma de encarar las manifestaciones discriminatorias, aunque también los recursos sociales como los pares y la propia familia tienen un rol determinante en tanto que se convierten en el capital social de la persona, del cual puede hacer uso cuando lo requiera. Sin embargo, el mismo uso de los recursos sociales depende de los personales, lo que sugiere una dependencia mutua de dichos elementos.

1.2 Justificación del estudio

La importancia de la migración indígena hacia los centros urbanos desde hace ya varias décadas, ha merecido una amplia gama de estudios dedicados a los muy diversos aspectos de este fenómeno, desde la inserción de los migrantes en el mundo laboral hasta la manera de recrear algunas formas culturales propias. La discusión se refería casi únicamente a la situación de la primera generación de migrantes, mientras que las referencias de la problemática cultural e identitaria de sus hijos siguen siendo muy escasas en los estudios sobre el tema (Romer, 2005:54).

En el caso del estado de Nuevo León, Farfán (2004) evidencia que el trabajo académico sobre grupos indígenas en el Área Metropolitana de Monterrey (AMM), había estado relacionado con el incremento de estos grupos en la ciudad, las formas de asentamiento, sus procesos de migración, las redes sociales que los mantenían en relación con sus lugares de origen y la continuidad de sus ritos tradicionales, las formas de trabajo tales como la elaboración de artesanía y la venta ambulante (tanto de adultos como de las niñas y niños). Dichos trabajos fueron realizados con tres grupos principalmente: mixtecos, otomíes y nahuas, los cuales tienen en común que viven congregados diferentes municipios del AMM.

Sin embargo, otros trabajos fueron realizados en fechas posteriores al documento de Farfán, entre los cuales se encuentran los de Prieto (2007) y Durin (2005; 2007). La primera autora abordó el tema de la participación de niñas y niños en las tareas productivas de la familia y la relación de esto con la conformación de su identidad. Por su parte, Durin (2005; 2007), ha redactado varios artículos relacionados con los procesos escolares de niños indígenas en la ciudad, especialmente vinculados con el Programa de intervención con niñas y niños indígenas, llevado a cabo por la SEP en Nuevo León. Finalmente, Rodríguez (2002), trabajó sobre la reconstrucción de las identidades étnicas de los mixtecos tras el proceso migratorio.

Con lo anterior, es posible observar que (en el contexto del AMM) el tema de la discriminación étnica en espacios escolares, no ha sido abordada; sin embargo, constituye un tema de alta relevancia en tanto que la migración de los grupos indígenas al estado de Nuevo León ha tenido un incremento constante de acuerdo a las cifras reportadas por el INEGI.

1.2.1 Diversidad étnica en Nuevo León

En 2006, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas señaló que en los últimos años Nuevo León, Zacatecas, Aguascalientes y Coahuila se han convertido en los principales estados receptores de personas pertenecientes a grupos indígenas que migran dentro del territorio nacional.

De acuerdo a los censos del INEGI de 1990 y 2000, así como los conteos de 1995 y 2005, en el estado de Nuevo León se registra un crecimiento continuo de la población indígena. En el cuadro 1 se puede observar que la población de origen indígena que reside en el estado prácticamente se ha duplicado cada cinco años. Así, el número de Hablantes de Lengua Indígena (HLI[18]) de cinco años y más con residencia en Nuevo León se incrementó en más de 600 por ciento de 1990 al 2005; en 1990 se registraban 4,852 personas; para 1995 ya eran 7,467; en el año 2000 había 15,446. En el 2005, el número total de personas pertenecientes a alguna etnia indígena del país ascendía a 29,538.

Tabla No. 1
Población HLI de 5 años y más por edad de1990 a 2005 en Nuevo León

Edad	1990	1995	2000	2005
5 a 9 años	162	301	395	1259
10 a 14 años	317	412	586	1419
15 a 19 años	1033	1510	3465	4862
20 a 24 años	898	1476	3408	6506
25 a 29 años	616	1028	2234	4740
30 a 34 años	452	769	1516	3153
35 a 39 años	322	582	1087	2024
40 a 44 años	275	346	807	1571
45 a 49 años	211	305	552	1127
50 a 54 años	146	204	440	835
55 a 59 años	116	166	290	630
60 a 64 años	85	126	229	484
65 a 69 años	92	77	157	344
70 años y más	127	165	280	584
TOTAL	4852	7467	15446	29538

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INEGI del *Censo General de Población y Vivienda 1990; Conteo de población 1990*; *Censo General de Población y Vivienda 2000;* y *Conteo de población 2005.*

[18] De todos los elementos de la cultura, es quizá el idioma al que se le atribuye una mayor importancia para la construcción de identidad étnica. Por ello, es considerado como un indicador básico de la identidad étnica en la medida en que establece el contraste con personas que no lo hablan (Romer, 2005:63) pero, como la misma Romer lo observó, hay quien se identifica como indígena sin por ello tener el dominio de la lengua: se consideran indígenas simplemente porque sus padres lo son.

En la tabla 1 se puede ver que no se sigue el mismo patrón de aumento de población en todos los grupos de edad. Es destacable que la población de los HLI de 5 a 9 y de 10 a 14 años, es decir, la población que se encuentra en edad de cursar la educación básica, ha aumentado considerablemente del 2000 al 2005 (de 981 a 2678) a diferencia de conteos y censos anteriores, que había aumentado de 479 a 713 de 1990 a 1995, y a 981 en el año 2000; es decir, del 2000 al 2005, casi se triplicó.

Lo anterior lleva al planteamiento de que, además de la migración que se sigue dando hacia el Estado, las familias se están asentando y reproduciendo en este lugar que han elegido como residencia permanente.

En el Estado de Nuevo León, los grupos indígenas más representativos (de acuerdo al número de hablantes de la lengua) son: nahuas, huastecos, otomíes, zapotecos y mixtecos (ver tabla 2).

Tabla No. 2
Población HLI de 5 años y más por tipo de lengua de 2005 en Nuevo León

Lengua indígena	Número de hablantes (año 2005)
Náhuatl	12 900
Huasteco	3 553
Otomí	1 126
Lenguas zapotecas	521
Lenguas mixtecas	402

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INEGI del *Conteo de Población 2005.*

Aunque son los hablantes de náhuatl el grupo mayoritario de migrantes indígenas al Estado, hay grupos con una presencia más evidente que otros debido a la forma en que viven en la ciudad. Los asentamientos congregados tienen mayor visibilidad, esto se relaciona con la expresión de la supuesta vida comunitaria de los indígenas asentados en barrios, con la filiación lingüística común y/o una comunidad de procedencia común (Durin y Sheridan, 2007). Son migrantes que se han asentado de manera permanente en Nuevo León[19].

Aunque los mixtecos en Nuevo León no sean una comunidad predominante por el número de hablantes de la lengua, sí son un conjunto muy visible debido a que es un grupo congregado y porque sus hijos asisten a escuelas regulares del Estado; además, se distinguen por las redes institucionales que han generado; han tenido contacto con organismos como el DIF municipal y estatal, Secretaría de Desarrollo Social (tanto federal como estatal) y dependencias del Municipio de Benito Juárez.

[19] Czarny (2006) cita a Bertely definiendo *migrante permanente* como una categoría que indica un tipo de residencia más bien fija en los nuevos destinos elegidos para asentarse; están organizados en la ciudad, los hijos asisten a escuelas y poseen un buen dominio del español.

Sin embargo, la visibilidad de estos grupos no implica el respeto a sus diferencias, ellos son víctimas de un estigma social ligado a su condición de indígenas y a la discriminación por los prejuicios que sobre ellos, muchas personas tienen.

El caso de los niños no sería diferente al de sus padres, de ahí que el interés en este trabajo de investigación esté en considerarlos como población objetivo para conocer ese aspecto de su vida, específicamente en el contexto escolar.

1.3 Planteamiento del problema de investigación

Las preguntas que pretenden ser respondidas son:

a) ¿Cuáles son las formas de discriminación que, en el ámbito escolar, viven los estudiantes mixteços?

b) ¿Quiénes son los actores que participan en tales situaciones discriminatorias?

c) ¿Cuáles son las áreas (intelectual, física, ideológica, socioeconómica) en las que los estudiantes mixtecos perciben la discriminación?

d) ¿Cuál es el significado que para los estudiantes mixtecos tiene el hecho de ser discriminados dentro del ámbito escolar?

e) ¿Cuáles son los recursos personales y sociales con los que cuentan los estudiantes mixtecos para afrontar las situaciones de discriminación en la escuela?

f) ¿Cuáles son las formas de afrontamiento que, los estudiantes mixtecos, utilizan ante las situaciones de discriminación en la escuela?

a) Objetivos generales:

1. Identificar las situaciones que los estudiantes mixtecos perciben como discriminatorias dentro del ámbito de la escuela primaria.
2. Analizar el significado que los estudiantes dan a las situaciones discriminatorias que viven en el espacio escolar.
3. Analizar la relación que existe entre las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes ante las situaciones discriminatorias en la escuela, y sus recursos personales y sociales.

b) Objetivos específicos:

1. Identificar los actores que participan en las situaciones discriminatorias hacia los estudiantes mixtecos dentro del ámbito escolar.
2. Conocer las áreas en las que los estudiantes mixtecos perciben la discriminación en la escuela (intelectual, física, ideológica, socioeconómica).

3. Conocer el significado que dan los estudiantes mixtecos al hecho de ser discriminados dentro del ámbito escolar.

4. Identificar las formas de afrontamiento que los estudiantes mixtecos utilizan ante las situaciones de discriminación en el ámbito escolar.

5. Conocer los principales recursos (personales y sociales) con los que cuentan los estudiantes mixtecos para afrontar las situaciones de discriminación en la escuela.

6. Analizar las relaciones entre los recursos personales y sociales reportados por los estudiantes mixtecos y las formas de afrontamiento que utilizan.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

... ni Newton era tan newtoniano, ni Descartes tan cartesiano, como lo han sido muchos de sus epígonos y seguidores en la aplicación del método científico al estudio del hombre.
Miguel Martínez Miguélez

En el presente capítulo se elabora una descripción detallada de la teoría que se eligió para comprender las situaciones de discriminación ligada al origen étnico en la escuela, así como las formas de afrontamiento que los estudiantes mixtecos utilizan para el manejo de esas situaciones.

2.1 El estudio del estrés

El estrés ha sido un tema muy estudiado por aquellos que se interesan en la relación persona-medio y los efectos que esos intercambios tienen en los sistemas social, psicológico y fisiológico del sujeto. Dichas relaciones han sido, en muchas ocasiones, vinculadas al tema de la adaptación de la persona al medio.

Aunque *estrés* es un término muy utilizado en la actualidad, su uso se remonta al siglo XVI, con un significado semejante al utilizado hoy en día. Pero fue Robert Hook, físico-biólogo del siglo XVII, quien con la intención de conceptualizar uno de los elementos que, en ingeniería, debían considerarse para el diseño de estructuras físicas como los puentes, lo consideró junto con las expresiones de carga y tensión; refiriéndose a la carga como las fuerzas externas (el peso) que se ejercen sobre la estructura, el estrés es la superficie en la que se ejerce la carga, y la tensión es la deformación sufrida en la estructura debido a la carga y al estrés. La importancia de esta aportación es que estos conceptos fueron utilizados después, en el siglo XX, por médicos y psicólogos quienes lo aplicaron en referencia a las fuerzas ejercidas sobre

el sistema fisiológico y psicológico de los sujetos, considerando así que la carga es el estímulo proveniente del exterior y la tensión es la respuesta al estrés (Cooper y Dewe, 2004).

Desde esta perspectiva (estímulo-respuesta) el estrés puede ser definido como una experiencia negativa que amenaza o perjudica el bienestar de la persona puesto que es vista como una situación que sale de su control y le provoca problemas de adaptación al medio (Lazarus y Folkman, 1984).

En lo anterior se puede observar que la salud es un aspecto que ha sido altamente asociado con el estrés. La propia Organización Mundial de la Salud, considera que algunos trastornos de la salud pueden ser consecuencia de la incapacidad de la persona para afrontar adaptativamente un acontecimiento de la vida; este tipo de eventos son considerados como *estresantes*, es decir, provocan un desequilibrio entre las situaciones que demandan una actuación del sujeto y los recursos que éste tiene para manejar dichas situaciones (OMS, 2001). Aportaciones como las de Aaron Antonovsky y Norman Cameron, han ido en esta línea.

Antonovsky, desde una perspectiva cognitiva, sostiene al *sentido de coherencia*[20] como concepto central en su propuesta teórica, aludiendo a que las personas con un *alto* sentido de coherencia reaccionan con emociones adecuadas ante las amenazas, pudiendo así dirigir sus acciones a la resolución del problema. Por el contrario, quienes cuentan con un *débil* sentido de coherencia tienden a reaccionar con emociones difusas que son difíciles de regular, por lo que quedan paralizados, ya que carecen de confianza en su capacidad para hacer frente al problema, siendo la enfermedad la consecuencia de esa debilidad, de ese desequilibrio (Blümel y Salice, 1998).

Por otro lado, desde el enfoque de la psicodinámica, Norman Cameron explica que los desórdenes psicosomáticos son enfermedades en las que la mala adaptación emocional domina y puede llevar a lesiones orgánicas o de tejidos irreversibles (Cameron 1990: 659); inician como adaptaciones al medio, protegiendo a la persona de algo amenazante. No son algo sobre lo que la persona piensa conscientemente. Esto le ocurre a la persona cuando sufre *estrés*.

Sin embargo, no todas las propuestas teóricas sobre el tema del estrés están directamente relacionadas con el tema de la salud. Richard Lazarus, psicólogo estadounidense que se ha dedicado al estudio del estrés, considera que es difícil demostrar que el estrés influya sobre la salud por cuatro razones fundamentales: *1)* la salud está influida por un gran número de factores sobre los que se dispone de escaso o ningún control (las características genéticas-constitutivas, los accidentes, las toxinas ambientales y los estilos de vida a largo plazo); tras analizar la influencia que desempeñan estos factores sobre la varianza de la salud, pueden quedar sólo pequeñas cantidades de varianza restante para ver la influencia de los factores psicosociales, como el *estrés*. *2)* La salud es normalmente muy estable y no cambia con rapidez, a excepción de circunstancias muy especiales (envejecimiento, enfermedades de progreso rápido); para demostrar una influencia causal se requiere demostrar que los factores psicosociales producen cambios en la salud pero, a consecuencia de esta estabilidad, hacerlo

[20] El *sentido de coherencia* es una orientación global que expresa el grado en que alguien tiene la confianza de que tanto el entorno interno como el externo son predecibles, y que hay una alta probabilidad de que las cosas saldrán tan bien como se puede esperar (Antonovsky, 1979:10).

es muy difícil. *3)* Para demostrar que el estrés afecta la salud a largo plazo se requiere medir patrones estables durante un intervalo de tiempo en el que se efectúen las observaciones; esto significa tomar muestras repetidas de lo que sucede en lugar de efectuar una única evaluación anterior y posterior. Y *4)* Nunca logrará estudiarse con efectividad la relación entre estrés y salud si no se dispone de algunas pautas conceptuales sobre el significado de salud, pautas de las que se carece por el momento (Lazarus, 1999:267).

Más allá de considerar al estrés como algo que produce una influencia negativa en la vida de los sujetos (como afectar la salud), Lazarus plantea que

> se necesita experimentar cierto grado de estrés para habituarnos a manejar con efectividad las amenazas, daños y pérdidas inevitables características de la vida. En otras palabras, bajo ciertas condiciones el estrés conduce a las personas a crecer, mientras que bajo otras condiciones [pueden verse] seriamente deterioradas (Lazarus, 1999:268-269).

Este autor considera que el estrés puede ser definido desde una perspectiva relacional, es decir, considerando que éste se remite a un tipo particular de relación entre la persona y el medio ambiente (y no sólo como estímulo-respuesta) pero que, quienes lo estudian, deben ser capaces de identificar las variables y procesos que se dan en dicha relación (Lazarus y Folkman, 1984).

Partiendo de esto, a continuación se presenta la teoría que Richard Lazarus propone para comprender la relación de los sujetos con el medio que los rodea, la cual como ya se expuso, será la utilizada para entender mejor la situación de la discriminación vivida por los estudiantes mixtecos en el contexto escolar.

2.2 La teoría del estrés y las emociones de Richard Lazarus

La teoría del estrés y las emociones se inserta en la perspectiva mediacional cognitiva de la psicología, la cual aborda el estudio de los diferentes procesos que llevan al sujeto a comportarse de maneras específicas; su propuesta se fundamenta en el proceso de pensamiento del individuo como mediador de la acción que realizará ante determinadas circunstancias, es decir, defiende la participación activa de la persona en su actuación y relación con el ambiente.

La particularidad de la teoría del estrés de Richard Lazarus consiste en que dicho autor considera que el estrés es un constructo que implica la unidad de estrés, emoción y manejo; triada que, sin el proceso de la valoración no tiene sentido puesto que los fundamentos de su teoría consideran que la actividad cognitiva (consciente o inconsciente) del sujeto es la que le da significado a la situación que está viviendo, es decir, a su relación con el medio ambiente.

En *Estrés y Emoción: Manejo e implicaciones en nuestra salud*, Richard Lazarus (1999) aborda los fundamentos epistemológicos de sus aportaciones teóricas, aludiendo a que éstos deben ser expuestos en tanto que es obligación de los investigadores y teóricos hacer saber sus prejuicios ideológicos desde un principio para que, quienes lo leen puedan conocer su posición respecto a los fundamentos de su trabajo.

Con esta intención, Lazarus rememora que a principios del siglo XX, con el afán de fundamentarse como ciencia aparte de la filosofía, la psicología adoptó formas positivistas que se esforzaban por predecir la conducta de los individuos; de ahí surgió la proliferación de pruebas psicológicas estandarizadas las cuales fueron útiles para proporcionar la información necesaria que hiciera a los científicos de esta área llegar a conclusiones generalizadas sobre la conducta humana. Fue después de la Segunda Guerra Mundial que los teóricos defensores de la Mediación cognitiva replantearon el estímulo-respuesta del conductismo considerando que el pensamiento tenía una influencia causal en la respuesta del sujeto, observando además que los significados subjetivos se implican mediante procesos tales como la motivación, las intenciones situacionales, así como las creencias y los recursos de la persona; de esta forma, el sujeto tiene una posición activa, es decir, su relación con el medio es una continua negociación entre los eventos de la vida y aquello que la persona desea o teme.

Considerar los elementos anteriores para explicar el comportamiento humano sugiere que existen diferencias individuales en las formas de significar las situaciones de la vida así como en la manera de responder y actuar ante éstas, esto debido al modo en que se construyen las personas, lo cual está vinculado con el tipo de relaciones que ha tenido con el medio, incluyendo aquí sus vivencias y convivencias con otros sujetos.

De esta manera, el autor considera que los teóricos de la Mediación cognitiva han marcado su trabajo teórico-investigativo, mencionando que algunos de los aspectos sobre los que descansa su trabajo son: a) *la psicología de la interacción* (significado transaccional y relacional), en tanto que la persona y el medio interactúan, siendo el sujeto el que valora y da significado al evento y considerando su actuación en él; b) *el proceso y estructura*, debido a que la forma de actuar depende tanto de los hábitos y estilos adquiridos mediante el aprendizaje los cuales son más o menos estables y, al mismo tiempo, son sensibles a las condiciones ambientales; c) *el análisis y síntesis*, donde ambas son categorías construidas para dar sentido a los fenómenos que se desean estudiar, es decir, se debe tratar de no caer en reduccionismos analíticos: la ciencia es mucho más; y d) *la teoría de sistemas*, la cual admite que la mente y la conducta actúan al interior de sistemas más grandes como el socio-político, el psicológico, el fisiológico, físico, etc.

2.2.1 El proceso de valoración

El aspecto central de la teoría del estrés y las emociones de Richard Lazarus es la valoración, término que connota la evaluación del significado personal acerca de lo que está ocurriendo en un encuentro con el ambiente (Lazarus, 2001:40). Esto implica que las personas están constantemente evaluando sus relaciones con el ambiente, considerando de qué manera influyen esos encuentros en su propio bienestar. Aquí, las diferencias individuales juegan un papel muy importante: el resultado de la evaluación depende de las motivaciones y las creencias del sujeto, de su esquema de valores, sus expectativas hacia el entorno, su autoeficacia (valoración primaria) y sus recursos personales y sociales (evaluación secundaria). Sobre esta base surge la estrategia de cómo hacer frente a la situación.

Aunque ciertas demandas y presiones ambientales producen estrés en un considerable número de personas, las diferencias individuales se hacen evidentes en el grado y la forma de

reaccionar ante ellas (Lazarus y Folkman, 1984: 22). Esto se debe a que cada persona valora muy particularmente las situaciones. Lo crucial para la activación de respuesta es el *significado del acontecimiento* (Lazarus, 1999).

Existen algunos condicionantes antecedentes al proceso de valoración, algunas se suscriben al contexto (variables ambientales) y otras se refieren a las diferencias individuales (variables personales).

a) Variables que anteceden al proceso de valoración

Por medio de la valoración, el individuo determina si una situación es estresante o no; sin embargo, la evaluación depende tanto de factores contextuales como de las características de los sujetos mismos.

El primer tipo de factores son los **ambientales**: las demandas, las limitaciones, la oportunidad y la cultura.

El concepto de *demanda* refiere a las presiones explícitas o implícitas del medio social para actuar en cierto modo y mostrar actitudes socialmente correctas. Por ejemplo, cuando una persona es invitada a un evento social, necesita cumplir con los requerimientos del vestir propios de dicho evento; en caso de que no asistiera atendiendo a dichos requerimientos, sería juzgada. Ante esto, el individuo tomará la decisión que él considere pertinente para la resolución de la situación.

El concepto de *limitación* se refiere a prohibiciones y tabúes sociales. Si son violadas se suele generar un castigo. Por ejemplo, si una persona no tiene los recursos necesarios para vestirse apropiadamente arriesga que no le permitan entrar al evento.

El concepto de *oportunidad* refiere a la capacidad del sujeto de reconocer alguna ventaja posible y beneficiarse de ella. Depende de la acción correcta en el momento oportuno por parte de la persona. Así, en caso de que el invitado tuviera en mente que ha sido requerido a una reunión en la que es requisito vestir de una manera determinada y, al estar en casa de un amigo que tiene una complexión similar, se da cuenta que podría éste proporcionarle apoyo prestándole algunas prendas, éste aprovechará el momento para pedirle un préstamo para dicha ocasión. De esta forma habrá resuelto su situación en caso de tener la intención de asistir al evento.

El cuarto factor ambiental, el que se refiere a la *cultura*, se refiere a las diferencias que existen entre colectivos lo cual incide en el momento tomar una decisión que lleva a la actuación del sujeto. En el ejemplo que ha sido mencionado, en caso de que el sujeto perteneciera a un círculo social en el que la ayuda mutua tiene un alto valor, éste no dudará en pedir apoyo a alguien que vista su misma talla o pedir dinero prestado para la compra de un ajuar con el que pueda asistir al evento.

Los factores ambientales ambientales juegan un importante papel en el momento en que alguien evalúa una situación, puesto que considerar estos aspectos le permitirá al sujeto determinar si el evento es, o no, una situación estresante.

Lazarus y Folkman (1984) identifican, asimismo, **variables personales**: compromisos y creencias. Posteriormente, Lazarus (1999) habla de tres categorías: los objetivos y las jerarquías de objetivos de la persona, las creencias sobre el *self* y sobre el mundo, y los recursos personales con los que el sujeto cuenta.

Para fines explicativos en este apartado se hará referencia a las del texto de 1999, sin embargo, como apoyo se mencionarán algunas consideraciones que el autor hace en el de 1984.

Los *compromisos* expresan qué es importante para la persona, qué es lo significativo para él o para ella; éstos determinan qué es lo que está en juego en un encuentro estresante específico. Los compromisos también son la base de las elecciones que las personas hacen o están preparadas para hacer para mantener sus valores ideales y/o alcanzar los objetivos deseados (Lazarus y Folkman, 1984: 56).

El lugar que ocupan los *objetivos* y las *jerarquías de objetivos* en el proceso de valoración es importante en tanto que las situaciones serán evaluadas en relación a las expectativas del sujeto en relación a algo. Un ejemplo podría ser la situación que vive un estudiante que pretende acceder a un posgrado y que no es aceptado para ingresar a la institución deseada. Si ese rechazo implica que podrá regresar al lugar en el que se encuentra su familia y él considera que esto es algo que también es deseable vivir, la situación de la negación de ingreso al posgrado no que podría haberle provocado frustración se tornaría en benéfica si considera que había un objetivo de mayor jerarquía.

Existe un elemento que Lazarus y Folkman (1984) relacionan con la forma en que los compromisos determinan la valoración del sujeto, este aspecto es la *vulnerabilidad*. Ésta se refiere a que, en cuanto mayor sea la fuerza del compromiso, más vulnerable es la persona al estrés psicológico. Tomando el ejemplo anterior: si la persona que pretende ingresar al posgrado, en cuanto más altas hayan sido las expectativas al respecto, mayor será el estrés que experimente ante una respuesta desfavorable al respecto.

Otro de los factores personales que se entrecruzan en el proceso de valoración son las *creencias sobre el self y sobre el mundo,* éstas se refieren al modo en que el sujeto se concibe a sí mismo y el lugar que ocupa en el medio, lo cual modela sus expectativas sobre lo que puede suceder en un encuentro determinado. Es sustancial considerar que las creencias son nociones preexistentes acerca de la realidad las cuales sirven como una lente con el que percibe la situación. En la valoración, las creencias determinan lo que está aconteciendo, "cómo son las cosas" en el ambiente y modelan la comprensión de su significado (Lazarus y Folkman, 1984:63).

En el caso del aspirante a un posgrado, si éste sabe que su rechazo tiene que ver con los resultados obtenidos en el examen de admisión y cree que, efectivamente, no tiene la capacidad intelectual para acceder a ser estudiante de la institución a la que había pretendido ingresar, tendrá ahí una explicación para la situación, lo cual podría provocarle emociones que lo lleven experimentar estrés psicológico.

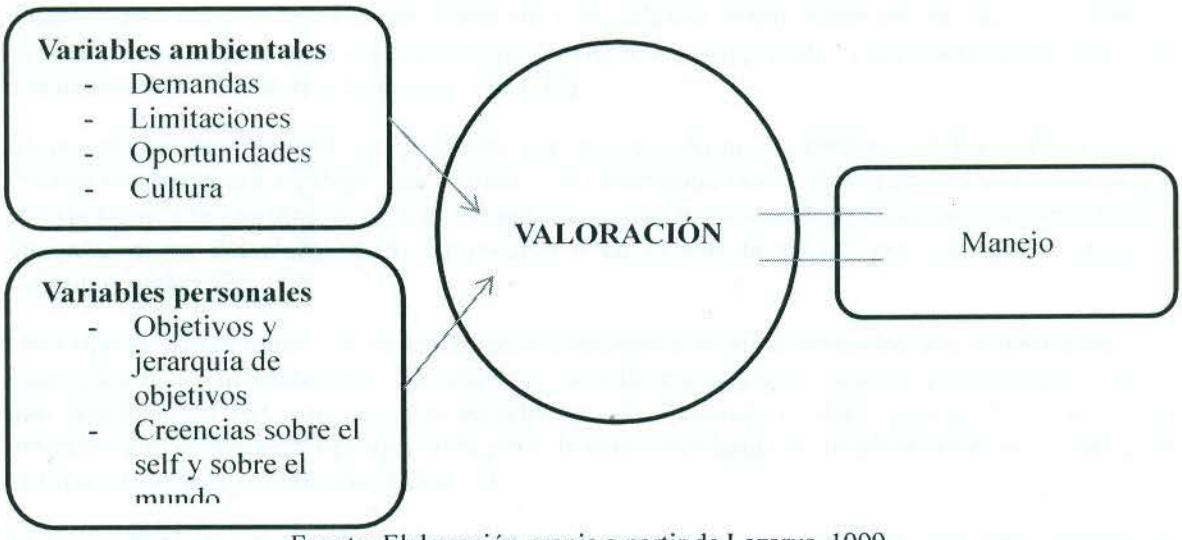
La última variable personal se refiere a los *recursos personales*, que influyen significativamente sobre las oportunidades de éxito adaptativo en tanto que influyen sobre lo que se es capaz e incapaz de hacer mientras se busca la gratificación de las necesidades, el logro de los objetivos y el manejo del estrés, éstos se refieren a las habilidades, el dinero, las

relaciones sociales, etc. (Lazarus, 1999). Si el profesionista del ejemplo anterior, considera que, aunque no tenga aun las capacidades para ingresar al posgrado deseado, tiene los recursos para financiar los cursos que le permitirán desarrollar sus capacidades para acceder después, lo tomará en cuenta al evaluar la situación.

En relación a la *vulnerabilidad* del sujeto, a la que se ha hecho alusión en párrafos anteriores, es relevante mencionar que ésta se encuentra estrechamente ligada a los recursos personales; sin embargo, la vulnerabilidad no se determina sólo por ellos sino por la relación entre los compromisos del individuo y los recursos que éste tiene para remediar esos compromisos (Lazarus y Folkman, 1984: 51).

Lo que hasta el momento se ha expuesto puede ser representado gráficamente de la siguiente manera:

Gráfico No. 1
Variables en el proceso de la valoración



Fuente: Elaboración propia a partir de Lazarus, 1999.

Se puede concluir este apartado mencionando que el proceso de valoración es el corazón de la teoría del estrés y las emociones en tanto que implica la consideración del papel activo del sujeto, es decir, es el mismo individuo quien evalúa en qué medida una situación puede afectarle o no en relación a sus creencias y expectativas, sin embargo, en este proceso intervienen otras variables que van más allá de su propio control, las referidas al contexto, aquellas que le son "impuestas" desde fuera o, al menos, debe considerar al momento de hacer alguna elección en la forma de manejo de la situación.

Acto seguido a explicar los factores que anteceden al proceso de valoración, es fundamental hacer referencia a las categorías analíticas que Lazarus (1984; 1999; 2001) establece con el fin

de llevar a una mayor comprensión de ese proceso. Dichas abstracciones son: el acto primario y el acto secundario de valoración. Es importante señalar que éstos no se siguen de una manera lineal, no va un acto seguido de otro sino que siempre funcionan interdependientemente, sólo se les separa con fines analíticos.

b) Valoración primaria y secundaria

La evaluación cognitiva (valoración) puede ser más fácil de entender si el encuentro es categorizado en varias facetas, elaboradas con respecto a su importancia para el bienestar del sujeto (Lazarus y Folkman, 1984: 30).

La primera de estas facetas es la **valoración primaria**, en ésta el sujeto evalúa si lo que sucede es relevante a partir de sus objetivos y creencias sobre el self y el mundo, y las intenciones situacionales. Si no está en juego su bienestar en esa transacción, no le producirá estrés ni emoción alguna. En cambio, si lo que ocurre es condición de estrés, el sujeto tiene tres opciones transaccionales: daño/pérdida, amenaza o desafío.

Cuando un encuentro con el ambiente no tiene alguna implicación en su bienestar, éste es evaluado como *irrelevante*, la persona no perdería o ganaría nada si invirtiera sus recursos en esa transacción (Lazarus y Folkman, 1984:32).

Si, por el contrario, la persona encuentra que la situación vivida pudiera afectar su bienestar, la evaluación la llevará a categorizar el encuentro estresante como *daño/pérdida* si considera que la experiencia le causará algún tipo de perjuicio a su bienestar. Entre esas afectaciones podría encontrarse un deterioro en su autoestima o en la estima social, por ejemplo (Lazarus y Folkman, 1984:32).

Otro tipo de situaciones que el sujeto puede encontrar como estresantes son aquellos que son evaluados como amenazantes. La *amenaza* se refiere a aquellos daños o pérdidas que aun no han tenido lugar pero que pueden anticiparse. Aun cuando el dañó/pérdida ha ocurrido, la amenaza ahí se encuentra porque toda pérdida está vinculada con implicaciones negativas para el futuro (Lazarus y Folkman, 1984:32).

El tercer tipo de valoración asociada al estrés es el *reto o desafío*, la cual tiene mucho en común con la amenaza en tanto a que implica la movilización de esfuerzos para el afrontamiento. La diferencia principal es que el desafío se enfoca en la posibilidad de ganancia o crecimiento inherente en el encuentro y está caracterizado por el tipo de emociones que lo acompañan, como la excitación, mientras que un posible daño se caracteriza por emociones como el miedo, la ansiedad y la ira (Lazarus y Folkman, 1984: 33).

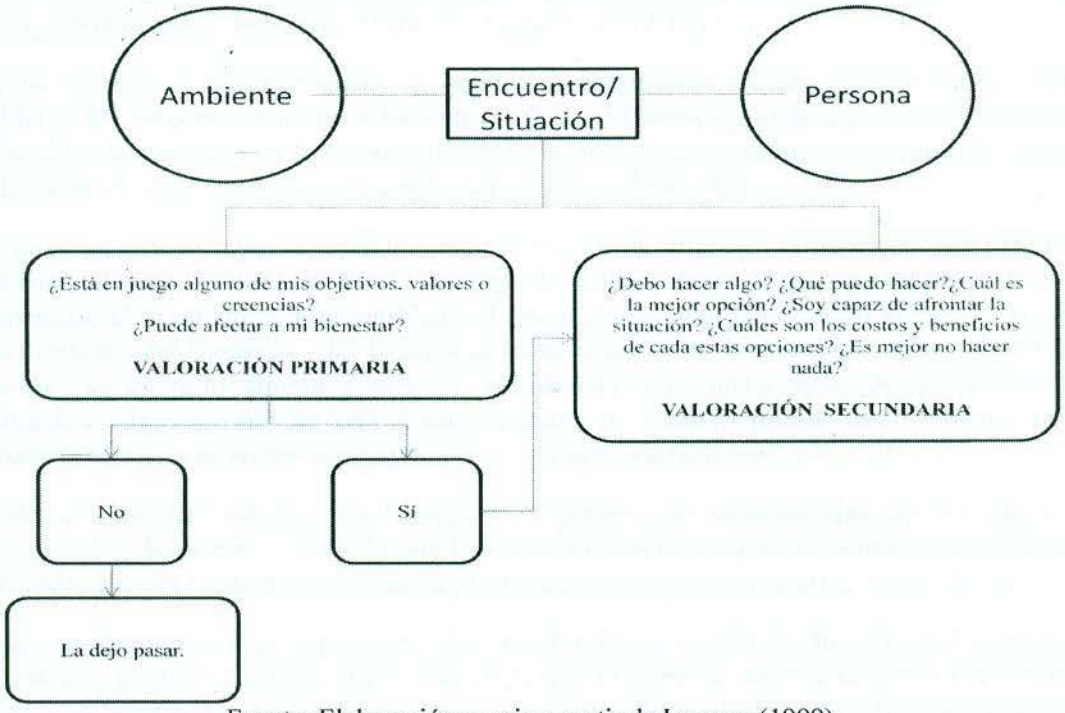
En cuanto a la **valoración secundaria**, ésta se refiere al proceso cognitivo-evaluador que se centra en lo que puede hacer el sujeto sobre la relación estresante persona-medio, especialmente cuando se ha producido una evaluación primaria de daño, amenaza o desafío. En este proceso el sujeto hace una *evaluación de las opciones de manejo* que tiene, mas no es el manejo en sí; es decir, implica el potencial de manejo.

La valoración secundaria es más que un mero ejercicio intelectual en el cual se detectan todas las cosas que pudieran hacerse; es un complejo proceso de evaluación que toma en cuenta las opciones de afrontamiento disponibles para el sujeto (Lazarus y Folkman, 1984: 35).

Tanto la valoración secundaria, considerando las opciones de manejo, como la primaria interactúan entre sí en la configuración del grado de estrés y la fuerza y calidad (o contenido) de la reacción emocional (Lazarus y Folkman, 1984: 35).

Con la intención de mostrar el proceso de valoración gráficamente, se presenta el siguiente esquema:

Gráfico No. 2
Actos de valoración



Fuente: Elaboración propia a partir de Lazarus (1999).

En síntesis: las valoraciones se basan comúnmente en muchas claves sutiles del medio (demandas, cultura), de la experiencia previa (limitaciones, oportunidades) y una serie de variables de personalidad como los objetivos, intenciones situacionales y recursos o aptitudes personales. Si disponemos de alguna experiencia previa del mismo tipo de problema relacional, una señal mínima puede provocar la reacción de estrés y el proceso de manejo asociado a ella sin necesidad de reflexión o aprendizaje nuevo (Lazarus 1999: 92, 93).

2.2.2 El proceso de afrontamiento

Considerar las opciones de manejo de las situaciones es parte del acto de valoración, específicamente de la secundaria; la sola posibilidad de contar con formas de manejo puede reducir las reacciones de estrés en la persona. Además de la valoración, el manejo es un aspecto esencial del proceso del estrés.

Aunque en su propuesta teórica, Lazarus se refiere a las opciones de manejo como parte de la valoración secundaria, el autor hace una explícita diferenciación entre lo que es el manejo y el afrontamiento.

El afrontamiento es definido como los esfuerzos cognitivos y conductuales en constante cambio para manejar las demandas internas y/o externas específicas que son valoradas como impositivas o excesivas para los recursos de las personas. Es el esfuerzo por resolver el estrés psicológico (Lazarus y Folkman, 1984: 33; Lazarus, 1999:122).

De esta manera es posible observar que el afrontamiento es un proceso en el cual se consideran los esfuerzos para manejar una situación. El manejo puede incluir la minimización, la evitación, la tolerancia y la aceptación de las condiciones estresantes así como los intentos por dominar el medio ambiente ((Lazarus y Folkman, 1984: 142).

Hay que considerar que no existe una estrategia de manejo universalmente efectiva o inefectiva; es decir, la eficacia de la estrategia de manejo depende del tipo de persona, el tipo de amenaza, el contexto y la modalidad del resultado, el cual puede estar relacionado con el mantenimiento del bienestar, del funcionamiento social o de la salud somática subjetiva. La *negación*, por ejemplo, aunque pueda ser considerada como una evasión de afrontamiento de la situación, en ocasiones es una forma acertada de manejo puesto que evita un daño o amenaza que pueda provocar un mayor estrés a la persona (Lazarus, 1999; 2001).

Cuando se considera estudiar las formas de afrontamiento consideradas por los sujetos, es imprescindible describir a detalle lo que la persona piensa o hace en relación a la situación, así como considerar el contexto en el que se produce la transacción (Lazarus, 1999; 2001).

Dos son las funciones más importantes del afrontamiento: la primera función está *centrada en el problema*, la cual se refiere al proceso en el que la persona obtiene información sobre qué puede hacer y moviliza las acciones con el propósito de modificar la realidad de la relación problemática persona-medio (Lazarus, 1999: 126). La segunda función, *centrada en la emoción*, tiene la finalidad de regular las emociones producidas por las por la situación estresante pero sin modificar las realidades de la situación estresante (Lazarus, 1999:126). Como en el caso de la valoración, cada una de las funciones del afrontamiento es tan importante como la otra; en un encuentro estresante, la persona utiliza ambas. A continuación se describen estas funciones con mayor detalle.

a) Formas de afrontamiento centradas en el problema

Las formas de afrontamiento centradas en el problema son las estrategias que se utilizan con el fin de resolverlo. Este tipo de estrategias pueden ir dirigidas a la modificación del ambiente o hacia el sujeto mismo.

Los esfuerzos centrados en el problema están usualmente dirigidos a definir el problema, generar alternativas de solución, sopesar alternativas en términos de costos y beneficios, seleccionando a partir de éstos, su forma de actuar. La resolución de problemas implica un objetivo, un proceso analítico que se enfoca principalmente en el ambiente, sin embargo también incluye estrategias dirigidas al interior del sujeto (Lazarus y Folkman, 1984: 152).

b) Formas de afrontamiento centradas en la emoción

Los procesos cognitivos dirigidos a disminuir el estrés pueden incluir a aquellas estrategias como la evitación, el distanciamiento, la atención selectiva y las comparaciones positivas ante eventos negativos. En muchos casos los individuos deliberadamente incrementan su estrés con el fin de, posteriormente, movilizarse y actuar (Lazarus y Folkman, 1984: 150).

Ciertas formas de afrontamiento centrado en la emoción llevan a cambiar el modo en que un encuentro es construido por el sujeto, sin cambiar la situación objetiva. A esta estrategia se le denomina *revaloración* y ésta es comúnmente utilizada en la reducción del estrés por amenaza; la amenaza disminuye en tanto que el significado de la situación ha sido transformado por la persona (Lazarus y Folkman, 1984: 150). Un ejemplo que pudiera esclarecer este proceso es el vivido por un hombre cuando, quien era su prometida, ha optado por terminar su compromiso con él. En un primer momento el hombre podría evaluar la situación como una pérdida; sin embargo, durante el duelo, él empieza a darse cuenta que la mujer con la que en algún momento pensó contraer nupcias era desconsiderada con él ante determinadas circunstancias. Ante esto, él revalora la situación y ve en el rompimiento una situación benéfica para él mismo: no se casó con alguien que no lo valoraba como él lo merecía. Aunque la situación no cambió, fue el significado dado por el sujeto el que hizo que su estrés disminuyera y pudiera continuar con su camino.

Aunque las formas de afrontamiento centradas en la emoción pueden cambiar el significado de una transacción estresante sin tener que distorsionar la realidad, aun así se debe considerar que la auto-decepción, es siempre una función que potencia este tipo de proceso cognitivo. El afrontamiento centrado en la emoción se orienta a mantener la esperanza y el optimismo, negando tanto la actuación como la implicación, negándose a reconocer lo peor, actuando como si lo sucedido no importara. Estos procesos se prestan a una interpretación de autoengaño o distorsión de la realidad (Lazarus y Folkman, 1984: 150).

Los dos tipos de estrategias de afrontamiento no se excluyen, son separados sólo con fines teórico-analíticos.

Asimismo, es pertinente señalar que el proceso de afrontamiento es determinado por la evaluación cognitiva que el sujeto elabora. Por ello, cuando el proceso de afrontamiento está teniendo lugar (en la valoración secundaria), los **recursos** que la persona considera que tiene

tienen un papel decisivo en el momento de considerar las opciones de manejo; entre esos recursos se encuentran: la salud y energía, las creencias positivas sobre sí mismo, las habilidades para la resolución de problemas, las habilidades sociales, los recursos materiales y el apoyo social. En relación a este último recurso, se ha encontrado que contar con personas de las cuales es posible recibir apoyo emocional, informativo y/o tangible ha sido ampliamente abordado en estudios que, desde la medicina y la epidemiología social, se han realizado (Lazarus y Folkman, 1984: 164).

Para ampliar este concepto se recurrirá a las reflexiones Barrón (1996), quien clasifica el apoyo social de acuerdo a las funciones que éste cumple, éstos son: apoyo emocional, es decir, la disponibilidad de alguien con quien hablar, conductas que fomentan el sentimiento de bienestar del sujeto, expresiones de amor, afecto, cariño, simpatía, empatía, estima y/o pertenencia a grupos; apoyo material o instrumental, como las acciones o materiales proporcionados por otras personas y que sirven para resolver problemas prácticos, tales como préstamos de dinero, tareas domésticas; apoyo informacional, es el proceso a través del cual las personas reciben informaciones, consejos o guía relevante que les ayuda a comprender su mundo y/o ajustarse a los cambios que están enfrentando. Sin embargo, la misma autora aclara que es difícil separar los apoyos materiales e informacionales de la función del apoyo emocional, éstos pueden ser considerados como apoyo emocional siempre que no sean dados por obligación. Asimismo, menciona que el apoyo material es efectivo sólo cuando el receptor percibe la ayuda como apropiada, en caso contrario, el apoyo puede aumentar el estrés de la persona que lo recibe.

Considerando el apoyo social como un valioso recurso del sujeto para afrontar las situaciones de estrés, se cierra este apartado en el cual se ha puesto en evidencia la forma en que los procesos cognitivos se llevan a cabo: son complejos y son cambiantes. Hay una lista de factores que intervienen en las elecciones del sujeto y, muchas veces, éstas no se llevan a cabo en el plano consciente. Asimismo, la teoría del estrés y las emociones alude a los procesos en tanto que no hay una sola forma en que los sujetos se dirigen en sus encuentros sino que, a medida que el individuo construye los significados (a partir de los antecedentes tanto personales como ambientales), sus formas de actuar en el medio se transforman. En estos aspectos contundentes se demuestra que Lazarus considera las diferencias individuales como eje rector de su propuesta teórica.

2.2.3 El papel de las emociones

Una de las características de la teoría del estrés de Richard Lazarus es considerar a las emociones en los procesos cognitivos.

Cuando se habla de la emoción en Lazarus, la referencia es un sistema superordinado que incluye la motivación (los objetivos de un individuo), la valoración, el estrés y el manejo como partes componentes (Lazarus, 1999:113). Todos son componentes interdependientes de un mismo proceso. El manejo junto con la valoración es, en efecto, un mediador de la reacción emocional. El manejo es una característica esencial del estrés y de las reacciones emocional, es necesario prestar especial atención a la forma en que éste funciona puesto que, si no es

observado atentamente, no existe posibilidad de comprender la constante lucha de la persona con las situaciones que diariamente le causan estrés, las cuales son propias de la vida diaria.

Lazarus (1999), diferencia entre emociones desagradables (ira, envida, celos), existenciales (ansiedad, culpabilidad, vergüenza), aquellas provocadas por las condiciones de vida desfavorables (alivio, esperanza, tristeza), las emociones empáticas (gratitud, compasión) y las provocadas por condiciones de vida favorables (felicidad, orgullo, amor).

Tabla No. 3
Temas relacionales de las emociones

Emociones		Tema relacional nuclear
Desagradables	Ira	Ofensa humillante contra la persona y los suyos. ❖ En el niño es difícil establecerla: el inicio de la ira se da en la asignación de culpabilidad.
	Envidia	Desear algo que tiene otra persona. ❖ La persona se compara desfavorablemente con otros.
	Celos	Resentimiento hacia una tercera persona por la pérdida o amenaza de pérdida del afecto de otra.
Existenciales	Ansiedad	El enfrentamiento a la amenaza existencial. Estado de incomodidad vago, difuso, continuo y anticipador. ❖ Objeto de amenaza: la seguridad personal y el lugar en el mundo.
	Culpabilidad	Haber transgredido un imperativo moral (real o imaginariamente). ❖ Objeto de amenaza: moralidad y compromiso con ella.
	Vergüenza	Imposibilidad de alcanzar el ideal de ego (discrepancia entre lo que se quiere ser y el modo en que es socialmente identificado). ❖ Objeto de amenaza: satisfacción de los ideales del ego.
Provocadas por las condiciones de vida desfavorables	Alivio	Se produce ante la no materialización de una condición vital frustrante o amenazante.
	Esperanza	Temor a lo peor pero anhelando lo mejor. ❖ Podría ser considerada como una forma de manejo en tanto que la persona se aferra a ciertos detalles para evitar la desesperación.
	Tristeza	Experiencia de una pérdida irrevocable.
Empáticas	Gratitud	Apreciar un regalo altruista que aporta un beneficio personal.
	Compasión	Sensación de ser movilizado por el sufrimiento ajeno y el deseo de ayuda.
Provocadas por condiciones de vida favorables	Felicidad	Progreso razonable hacia la realización de un objetivo.
	Orgullo	Fomento del propio self o la identidad de ego atribuyéndose el mérito de un objeto o logro valioso. ❖ Bien propio o de alguna persona o grupo con el que se identifica la persona.
	Amor	Deseo o participación en el afecto, normalmente aunque no necesariamente recíproco.

Fuente: Elaboración propia a partir de Lazarus, 1999.

Aunque las emociones han sido históricamente consideradas como la contraparte de la razón, Lazarus no lo piensa de esa manera; plantea que las emociones son el producto de la razón puesto que se derivan del modo en que el sujeto valora lo que está sucediendo en su vida.

En efecto, "el modo en que evaluamos un suceso determina nuestra forma de reaccionar emocionalmente al mismo" (Lazarus, 1999:98). Sólo se tiene una mente, y en ésta están contenidos tanto el pensamiento como el sentimiento, es parte de la complejidad del ser humano, se depende de ambos para la supervivencia. De ahí el lugar que las emociones tienen en su teoría, que está inserta en la perspectiva mediacional cognitiva.

Las emociones están presentes en el proceso de valoración y forman parte de las funciones del manejo, sin embargo, es importante observar que las emociones no son valoraciones, sino un sistema complejo constituido de pensamientos, creencias, motivos, significados, experiencias orgánicas subjetivas y estados fisiológicos, todos los cuales surgen de las luchas por la supervivencia y florecen en los esfuerzos por entender el mundo en que se vive (Lazarus, 1999:111). La característica más importante de las emociones es el *tema relacional nuclear,* el cual expresa una síntesis del significado relacional global que subyace en cada emoción (Lazarus, 1999:105), es decir, el significado que se le da a la situación considerando cada una de las variables (ambientales y personales) de las que se ha hablado antes.

• • •

En el trabajo de investigación se tomaron en cuenta, como categorías, las conceptualizaciones que hace Richard Lazarus en relación a las situaciones de estrés, para lo cual se consideraron las emociones como uno de los indicadores del significado que dan los niños a la discriminación. En cuanto a las formas de afrontamiento, fueron tomados en cuenta los tipos mencionados por el autor de la teoría: las que se enfocan en la resolución del problema y las que están centradas en la emoción.

Capítulo 3. Marco Metodológico

La ciencia, en tanto que sistema coherente, quisiera borrar de la faz del mundo la tensión entre lo universal y lo particular, cuando lo que confiere unidad a este mundo es precisamente la contradicción.
Theodor Adorno

En el presente capítulo se describen los procedimientos metodológicos que enmarcaron la obtención y el análisis del material empírico que permitió responder los cuestionamientos planteados al inicio del trabajo de investigación. Antes de elaborar dicha reseña, sin pretender llegar a ser una disertación sobre el tema y con la única intención de justificar la elección metodológica para esta tesis, se expone la fundamentación epistemológica de la metodología cualitativa de la investigación.

3.1 La epistemología en la metodología científica

Cualquier conocimiento, para ser considerado como tal, debe estar ubicado en un orden epistemológico que le dé sentido y significado dentro de una estructura determinada; una *matriz epistémica* es el hontanar que suscita y dirige el modo de conocer y éste está determinado por la localización geográfica e histórica en el que se lleva a cabo una construcción específica del saber (Martínez, 2006).

Así pues, el auge del paradigma positivista en las ciencias sociales se sitúa en un contexto en el que éstas pretenden responder y explicar una lista de cuestionamientos sin tener que recurrir a la filosofía o a la religión, y en el que se consideró que utilizar el método de las ciencias naturales (que toma como base una validez basada en la medición y la verificación) pudiera ser la manera de hacer inteligibles las problemáticas concernientes al hombre y sus relaciones sociales, sugiriendo que sólo en la medida en que los pensadores e investigadores interesados en los temas sociales se ciñeran al enfoque naturalista, podrían ser llamados científicos.

Lo anterior dio lugar al enraizado pensamiento de que, quienes utilicen otra vía que no sea el método científico del positivismo no están generando un conocimiento confiable (Orozco, 2004), argumento que ha acompañado al no reconocimiento de la *validez* de la construcción del conocimiento a través de la metodología cualitativa, de la cual se hablará más adelante.

Aunque el debate entre el paradigma cuantitativo y cualitativo es un tema que sugiere una discusión a profundidad, en el presente trabajo no se pretende hacer un análisis exhaustivo al respecto, sin embargo, se considera importante reconocer que ambos tienen una función específica y que ninguno es mejor que el otro: cada uno de ellos permite un acercamiento para conocer aspectos distintos de la realidad y, por tanto, conocerlos de diferente manera. Cada paradigma tiene sus propios límites y posibilidades, y la tarea del investigador es, en todo caso, conocer los potenciales de cada uno de ellos, estar muy claro en sus preguntas de investigación y saber en cuál de ellos ubicarse para generar el conocimiento que quiere (Orozco, 2004); y, aunque los practicantes de métodos cualitativos y cuantitativos pueden parecer tener diferentes filosofías de la ciencia, ellos verdaderamente sólo trabajan en diferentes situaciones y hacen diferentes preguntas; son las políticas de la ciencia social las que pueden seducir a magnificar las diferencias pero esto es algo que no se necesita ni se debe hacer (Becker, 1996).

3.1.1 Fundamentación epistemológica de la metodología cualitativa

González (2007), en *Investigación cualitativa y subjetividad,* expone los tres atributos generales de la epistemología cualitativa que apoyan su propuesta metodológica, la cual ha sido tomada como referencia para llevar a cabo el presente trabajo. Dichas características son:

- *La epistemología cualitativa defiende el carácter constructivo –interpretativo del conocimiento*, lo que implica comprender que el conocimiento es un proceso permanente de construcción el cual se da a partir de la capacidad del investigador para confrontar sus reflexiones con los eventos empíricos que se dan durante el proceso de la investigación.

- *La epistemología cualitativa se caracteriza por la legitimación de lo singular como instancia de producción de conocimiento científico;* esto conlleva la consideración de la investigación como producción teórica[21], de tal manera que es tarea del investigador *organizar* el material empírico e integrar sus ideas con el fin de llevar a cabo el proceso de producción del conocimiento; de esta manera los datos que provienen de un caso singular se legitiman a través del modelo teórico que el mismo investigador va desarrollando en el transcurso de su trabajo.

- *La comprensión de la investigación en las ciencias antroposociales es un proceso dialógico*, así, el énfasis en la comunicación como principio epistemológico está

[21] Comprendiendo *lo teórico* como la construcción permanente de modelos de inteligibilidad que le den consistencia a un campo o un problema en la construcción del conocimiento

> centrado en que una gran parte de los problemas sociales y humanos, de forma general, se expresan, ya sea de forma directa o indirecta, en la comunicación de las personas; la comunicación es una vía privilegiada para el conocimiento de la configuraciones y procesos de sentido subjetivo que caracterizan a los sujetos individuales y, a través de ellos, conocer la forma en que diferentes condiciones objetivas de la vida social afectan al hombre (González, 2007: 9).

La elección de la epistemología cualitativa implica una posición ontológica, puesto que se lucha por conectar a la investigación con las esperanzas, necesidades, objetivos y promesas de una sociedad libre y democrática (Denzin y Lincoln, 2003:4); asimismo, considera la libertad que el participante tiene para aportar lo que él o ella es, lo que le acontece y lo que siente, esto por medio del diálogo con el investigador, quien es también sujeto de la propia investigación puesto que crea y construye a partir de darle sentido la información que es capaz de tomar, es decir, teoriza. Reflexionar sobre esto es una responsabilidad de quien pretende trabajar en el campo de las ciencias humanas.

3.2 Justificación de la elección metodológica para este estudio

Algunos de los objetivos que guiaron el trabajo de la presente investigación fueron: identificar aquellas situaciones discriminatorias que los estudiantes mixtecos viven en la escuela, así como conocer cuáles son las formas de afrontamiento utilizadas para manejar dichas situaciones; identificar esos aspectos implica observar la presencia y las relaciones de otros elementos que están presentes: el marco teórico tomado como referencia para el análisis del material empírico (la teoría del estrés y las emociones de Richard Lazarus) aborda la valoración y el afrontamiento como procesos. Esos otros elementos son los objetivos, las creencias y los recursos personales.

A partir de lo anterior, es relevante reconocer que las fuentes más importantes de las diferencias individuales se derivan de esos componentes (los objetivos, creencias y recursos personales) los cuales son inferidos por el investigador, pero son difíciles de medir con efectividad si sólo se observa la conducta externa en una situación determinada (Lazarus, 1999: 20), por lo que sólo pueden ser inferidos mediante técnicas de obtención de datos en los que la persona esté en libertad de expresarse, de hacer uso de la palabra y comunicar lo que piensa y lo que siente.

De lo anterior se observó la pertinencia de llevar a cabo esta investigación desde una perspectiva cualitativa, utilizando diferentes instrumentos para la recolección de la información a lo largo del proceso del estudio.

3.2.1 Sobre la validez

Un asunto que preocupa a quienes defienden el uso de la metodología cualitativa, es la validez de los resultados de investigación, sin embargo, esto tiene que ver con la constante comparación que entre paradigmas existe y el profundo deseo de que el cualitativo tenga el mismo prestigio que el cuantitativo, lo cual es una discusión que implica esfuerzos que

podrían ser utilizados en otras cuestiones, por ejemplo, en el proceso de reflexión del por qué de ese debate.

Si la referencia de validez va en el sentido positivista de verificación y medición, así como de la posibilidad de generalización y predicción, entonces se atenta contra la esencia misma de la vida social como un proceso, así como a la singularidad de los actores. Sin embargo, cuando se alude a validez como el hecho de que los instrumentos utilizados, así como las argumentaciones del investigador son sustentables en tanto que son coherentes con los fines del estudio y el proceso de teorización llevado a cabo, entonces tiene sentido utilizar dicho término en una investigación de corte cualitativo (Johnson, 1997).

Johnson (1997) sugiere que lo que un investigador que utiliza metodología cualitativa debe pretender, es la validez de **todo el proceso**, siendo la reflexión continua sobre su trabajo su principal herramienta; asimismo, considera que hay tres tipos de validez en la investigación cualitativa: la *validez descriptiva*, es aquella que se refiere a la precisión con la que los datos son reportados por el investigador social; la *validez interpretativa*, que se obtiene del grado en que los puntos de vista, pensamientos, intenciones y expresiones de los participantes son entendidos y reportados por el investigador; y, finalmente, la *validez teórica*, que es obtenida por el grado en que la explicación teórica desarrollada en el estudio es aplicable a los datos y, por consecuencia, lo hace creíble y defendible.

Por lo anterior, en el siguiente apartado se elabora una detallada descripción de cada uno de los momentos del proceso metodológico, así como la justificación de cada uno de ellos.

3.3 El proceso metodológico de la investigación

Cuando se piensa en investigación científica muchos académicos y alumnos piensan en las exigencias formales de un proyecto con un acabado perfecto, que implica una serie de etapas organizadas en una secuencia regular e invariable (González, 2007:57); la presente investigación es prueba de que el estudio de lo social es un proceso continuo muy alejado a tener un desarrollo lineal. Y, aunque es indispensable iniciar el proceso habiendo elaborado el planteamiento del tema a estudiar, y éste sirve de guía y orientación en el camino que el científico recorrerá a lo largo de su labor, será el mismo trabajo el que lleve al investigador a tomar decisiones en relación al curso que irá tomando la investigación, puesto que ésta es un proceso vivo en el que se presentan situaciones no contempladas con anticipación.

Como se dijo, el presente trabajo es un ejemplo del desarrollo *en espiral* propio de un proceso de investigación, sin embargo, con la finalidad de comunicar con claridad los procedimientos y que, posteriormente, puedan ser sustentados los hallazgos del estudio, se ha optado por ordenarlos hablando de cada uno de los aspectos que le dieron forma, a saber: de la recolección de los datos y la selección de los participantes (en donde se justificará el uso de las diferentes técnicas utilizadas en el proceso), del análisis de la información, así como de las limitaciones de la investigación, las cuales deben ser consideradas para una mejor comprensión de la misma.

3.3.1 De la recolección de la información y la selección de los participantes

Para describir de los procedimientos llevados a cabo durante el trabajo de investigación, se partirá por reseñar los primeros momentos del trabajo de campo, el primero de ellos fue la visita al Departamento de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública del Estado, en donde fue proporcionada la relación de escuelas en las que se lleva a cabo el Programa de intervención con niñas y niños indígenas que asisten a escuelas generales.

Una vez que se observaron las estadísticas, se eligieron dos planteles en los que pudiera llevarse a cabo el estudio, tomando como criterio de selección la población de niños de origen indígena: que fuera predominantemente un grupo étnico. Sin embargo, también se consideró el hecho de que la investigadora hubiera tenido relaciones con miembros de dichos grupos étnicos. De ahí que se considerara una primaria con población otomí y otra con población mixteca. Una vez realizada la primera selección, se procedió a ir a campo.

En relación al trabajo de campo, el estudio se realizó en diferentes etapas; la primera de ellas (cuando se llevaron a cabo las observaciones) condujo al replanteamiento del problema de investigación y, a la vez, a la posibilidad de llevar a cabo la selección de los sujetos participantes; es por eso que se tocan ambos procesos en el mismo apartado. La segunda etapa aportó la información que fue analizada con el fin de responder los cuestionamientos esbozados al inicio del estudio.

a) Observación participante

La observación participante es la técnica clásica primaria y más usada por los investigadores cualitativos para adquirir información (Martínez, 2006:89). Se trata de que el investigador comparta tiempo con los sujetos en su contexto y tome notas de lo que acontece en sus periodos de estancia en el lugar. Uno de los aspectos relevantes de esta técnica es que permite conocer el argot de los participantes, así como que éstos miren con familiaridad al investigador, lo cual facilitaría, en el futuro, el diálogo (en caso de que se utilice otra forma de recolección de la información). Sin embargo, en este estudio tuvo, además de esa función, la de delimitar y precisar el problema de investigación.

El presente estudio tuvo un planteamiento inicial diferente al que se describe en el primer capítulo de este documento[22]. Las primeras observaciones se realizaron tanto en una escuela con población otomí como en dos primarias a las que asisten niños de origen mixteco. Fueron las observaciones realizadas las que condujeron al replanteamiento del problema de investigación puesto que, durante las estancias, fue evidente la discriminación que **niñas y niños de origen mixteco** vivían en la escuela. Otro de los factores que incidieron en la decisión fue la pronta familiaridad que se logró con los alumnos de uno de los turnos, por lo que finalmente los participantes fueron de una sola escuela.

---

[22] Con el fin de no detenerse mucho en este aspecto, sólo se dirá que, al principio, se consideró estudiar las situaciones de estrés relacionado con la escuela, buscando llevar a cabo una comparación de lo que reportaban los niños indígenas y los no indígenas.

Una vez que se eligió la escuela en la que se llevaría a cabo el estudio que ya planteaba el abordaje del tema de la discriminación en el contexto escolar, se pidió la oportunidad de realizar sesiones de música con los grupos de 2° a 5° de primaria, a lo que el asistente de dirección accedió. Junto con los maestros titulares de grupo, se establecieron horarios de una vez por semana durante cuatro semanas. El fin de dichas sesiones era iniciar un proceso de relaciones de confianza con los futuros participantes en el estudio, asimismo, conocerlos para poder llevar a cabo una selección de los mismos a partir de sus características personales.

Las razones por las que se eligieron **estudiantes de 2° a 5° grado de primaria** para llevar a cabo la investigación fueron básicamente: *1)* que tuvieran desarrollada la capacidad de escribir, y *2)* que las condiciones de su estancia en la primaria fuera lo más "estable" posible; así, los niños de primero no fueron considerados por su reciente entrada a la primaria, lo cual implicaba que se encontraran en un proceso de adaptación propio de ese periodo, y la participación de los de sexto fue descartada puesto que cursar ese año escolar implica algunos procesos académicos inherentes a ese grado, como pruebas de desempeño relacionadas con el término de la escuela primaria y, tanto con las sesiones de música como con los tiempos para las entrevistas pudieran haber sido afectados en sus tiempos y tareas escolares.

Fue durante las sesiones de música que se obtuvieron datos contundentes; por ejemplo, se constató la presencia de actos discriminatorios hacia los estudiantes mixtecos.

i. La sesión de "los señalamientos"

En la primera sesión se trabajó con una dinámica en la que se entonó una canción "de integración" que llevara a presentarse unos con otros (en este caso, a la facilitadora de la clase de música con el grupo). Una vez realizado esto, se les pidió a los estudiantes que, en una hoja, se dibujaran a ellos mismos y a los integrantes de su familia, mencionando quiénes eran ellos y de dónde eran originarios. La actividad se llevaría a cabo en equipos.

La finalidad de la actividad era observar cómo se integraban los equipos para llevar a cabo la actividad; sin embargo, fue más que eso lo que se observó: en primera instancia, ante la pregunta de "¿de dónde somos?", antes de que los mismos niños de ascendencia mixteca mencionaran ser originarios de Oaxaca, fueron los demás miembros del grupo quienes hicieron ese señalamiento, lo cual fue realizado con risas y actitudes despectivas.

Ante esa situación, la investigadora comentó que ella había nacido en Nuevo León pero que uno de sus padres no, así como sus abuelos tampoco. Con eso, fueron surgiendo las participaciones de aquellos que no eran originarios del estado en el que actualmente residen, así como el lugar de nacimiento de sus padres: eran más que los propios estudiantes mixtecos.

Asimismo, al estar haciendo trabajo de monitoreo entre los equipos que se habían organizado, se observó que los alumnos mixtecos se habían juntado entre ellos y, cuando se vio que habían completado la frase de "Yo soy de" con la palabra Oaxaca, la facilitadora comentó que, hace algunos años, ella había viajado a ese Estado de la República y que había visitado un lugar que se llamaba San Andrés Montaña, con lo cual surgieron algunos comentarios por parte de los niños mixtecos haciendo referencia de que ése era su pueblo de origen. Fue muy evidente la

reacción de aquellos que los habían señalado antes: no hubo comentarios al respecto durante esas sesiones.

Es importante señalar que lo antes relatado fue un patrón común en todos los grupos, excepto en dos: en uno de los de 2o grado, puesto que no había estudiantes mixtecos, y en el de 5° donde se observó que dos niñas mixtecas formaban parte de un equipo en el que también había niñas no mixtecas. Ese comportamiento se convirtió en uno de los criterios de selección de los participantes: **los que se juntan entre ellos** y **los que sí se integran con niños no mixtecos**.

ii. La sesión de las emociones

En otra de las sesiones de música, se compartió una canción que habla sobre las emociones y que pretende que, con gestos faciales y corporales, así como con el timbre y volumen de la voz, se expresen diferentes emociones.

Una vez que se transmitió la letra y entonación de la canción, se pidió a los alumnos que enumeraran las diferentes emociones que ellos han sentido; fueron predominantes: la tristeza, la ira (enojado), la felicidad (contento) y el miedo, aunque en dos grupos se enlistó también la vergüenza. Llevada a cabo esa actividad de lluvia de ideas, se procedió a cantar haciendo alusión a cada una de esas emociones.

Después de haber realizado esa práctica, se pidió a los alumnos que comentaran cuáles eran las situaciones que, en la escuela, les provocaban cada una de esas emociones. Aunque las niñas y niños mixtecos no fueron muy participativos, algunos de ellos sí hicieron algunas menciones, como el que no juntarse con otros niños a veces los ponía tristes o que los insultaran los enojaba (situaciones que fueron mencionadas también por estudiantes no mixtecos). La participación en ese ejercicio fue uno de los criterios de selección de los participantes: aquellos que tendían a ser **más participativos** podrían ser buenos informantes.

Como última actividad, se les pidió a los estudiantes que, en una hoja que se les proporcionó, elaboraran un dibujo que representara alguna de las situaciones que les causaran las emociones que habían sido interpretadas en la canción, ya fuera de las mismas que habían mencionado u otras que ellos pudieran plasmar.

Los dibujos de los estudiantes mixtecos presentaron ciertos patrones. A diferencia de las situaciones que habían sido representadas por los alumnos no mixtecos, en las cuales predominaban eventos relacionados con las tareas escolares y el aprovechamiento académico, los alumnos mixtecos retrataron situaciones vinculadas a las relaciones con los pares dentro del contexto escolar.

Aunque para el presente trabajo no se realizó un análisis de la información basado en los dibujos, este material se utilizó de dos formas: *1)* como evidencia de los actos relacionados con la discriminación que ellos viven en el contexto escolar, y *2)* como uñ recurso que estimulara la conversación con algunos participantes.

En relación al primer aspecto, es imperante señalar que, aunque el dibujo es una actividad creadora, ésta no se da en el vacío: toda elucubración se compone siempre de elementos

tomados de la realidad extraídos de la experiencia anterior del hombre. Sería un milagro que la imaginación pudiese crear algo de la nada, o dispusiera de otras fuentes de conocimiento distinta de la experiencia pasada (Vigotski, 1996:16). Los dibujos elaborados por los niños mixtecos contenían vivencias y experiencias previas, lo que reveló una parte de su realidad en la escuela

Los **temas de los dibujos** servirían, además, como tercer criterio para la selección de participantes: aquellos estudiantes cuyos dibujos evidenciaban experiencias de discriminación en la escuela.

Los dibujos fueron también tomados como un recurso en el momento de las entrevistas, es decir, sirvieron como estímulos para entablar la conversación. Un instrumento es toda situación o recurso que permita la expresión del otro dentro del contexto de relación que caracteriza la investigación; es un medio por el cual se provoca la expresión del otro como sujeto, facilitando su expresión abierta y comprometida, utilizando los estímulos y situaciones que se juzguen más convenientes por el investigador (González, 2007:30), en ese sentido, los dibujos tuvieron un doble valor como instrumentos en la obtención del material empírico para la investigación.

b) La entrevista/conversación

González (2007:79) considera que en la investigación cualitativa, más que una muestra seleccionada *a priori* en función de atributos poblacionales (como lo es en el caso de los estudios cuantitativos), la definición de un grupo que sea significativo para el estudio de aspectos subjetivos-valorativos sólo puede ser realizada en el propio curso de la investigación y no *a priori*; esto permitirá incorporar nuevos sujetos que van demostrando su importancia a lo largo del proceso. De ahí que, en la presente investigación, se fueron eligiendo los participantes a partir de las observaciones realizadas, las conversaciones con ellos y las propias hipótesis del investigador en relación a lo que ellos pudieran aportar, partiendo de sus características personales.

Una vez que se estableció una relación más cercana con las niñas y niños mixtecos -a partir de las sesiones de música y algunos espacios de convivencia durante los recreos- se procedió a realizar una serie de entrevistas con la intención de recuperar aquella información relacionada con el tema a partir de su propia mirada y vivencias. En total se realizaron 18 entrevistas, de las cuales se eligieron – en función del contenido de la información- 13 para ser analizadas.

La selección de los participantes se basó, en primera instancia, en el interés que algunos mostraban en las sesiones de música, donde se establecieron relaciones empáticas que fueron aprovechadas para entablar conversaciones con ellos. En esos casos no hubo necesidad de utilizar los dibujos para estimular la charla. En algunos otros casos sí se requirieron las ilustraciones elaboradas por ellos mismos para entrar al tema. Hubo un participante que elaboró los dibujos en el tiempo de la conversación, puesto que en la actividad realizada en el salón de clases él había recurrido a las palabras para plasmar las situaciones y, al inicio le costó trabajo expresarse de manera oral: fue evidente que la expresión gráfica provocó la expresión oral. En las últimas entrevistas tampoco se requirieron estímulos adicionales puesto que ya se había pasado la voz entre las niñas y niños y ellos mismos pedían ser entrevistados.

La entrevista, en la investigación cualitativa, es un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con este enfoque y también con su teoría metodológica (Martínez, 2006:93), es una de las formas más comúnmente utilizadas cuando se trata de comprender a los seres humanos, y tiene un gran alcance (Fontana y Frey, 2003).

Luis González Rey prefiere usar el término de *conversación*, el cual define como un proceso que tiene como objetivo conducir a la persona estudiada a campos significativos de su experiencia personal, capaces de implicarla en sentidos subjetivos asociados a los diferentes espacios y experiencias que delimitan su subjetividad individual (González, 2006:93). Durante la conversación, el participante es libre de abordar los aspectos que estime como relevantes, dándole además la posibilidad de reflexionar al respecto, mientras el investigador escucha y participa también en la construcción de los significados. Cada entrevista es un contexto de interacción y relación, el resultado es un producto de esta dinámica social. Las entrevistas son encuentros de interacción y la naturaleza de la dinámica social de los participantes en la entrevista puede dar forma a la naturaleza del conocimiento generado; como González Rey, Fontana y Frey (2003) acuerdan que los sujetos del estudio participan activamente en la construcción del conocimiento, lo cual se genera en torno a las preguntas realizadas por el investigador y las respuestas y diálogos que de ellas surgen.

Aunque se sabe que la entrevista es una técnica de alta dificultad sobre todo cuando no se tiene experiencia, fue una técnica óptima para la recuperación del tipo de información que se requirió para responder las preguntas planteadas en este proyecto de investigación, asimismo, es una de las mejores formas de obtener los datos que pudieran ser analizados a la luz de una teoría que se fundamenta en el reconocimiento de las diferencias individuales.

El mayor obstáculo que se encontró en el trabajo con participantes de las edades en las que se enfocó este estudio, fue la elaboración de las respuestas: durante las entrevistas piloto se observó que, al seguir un guión de entrevista, había una tendencia a la obtención de respuestas cortas por parte de los participantes, motivo por el cual se tomó la decisión de establecer una estrategia que fuera acorde a las características del sujeto con el que se entablaba la charla. Por esto, en la realización de las entrevistas no se siguió un guión específico de preguntas, aunque sí una relación de categorías que se pretendía identificar en el diálogo, con el fin de profundizar al respecto.

Adorno, en *Epistemología y Ciencias Sociales*, se refiere a un tipo de entrevista que denomina *entrevista embudo (funnel technique)*, en la que sólo se hacen preguntas directas que al principio son muy generales y que después, de acuerdo con las respuestas del entrevistado, se vuelven cada vez más concretas, hasta que logra precisarse el punto de vista del entrevistado (Adorno, 1972:109), éste fue el procedimiento utilizado durante las conversaciones con los niños participantes en el estudio.

Una vez que se ha especificado la forma en que se llevó a cabo la obtención de la información, es relevante exponer que algunos aspectos que fueron considerados al tratarse de entrevistas con niños. Al respecto, se tomaron en cuenta las recomendaciones que Juan Delval (2001) propone cuando se realiza trabajo de investigación con niños. A continuación se exponen algunas de ellas.

i. El lugar ideal para llevar a cabo una entrevista

Aunque el sitio ideal para el desarrollo de una entrevista es un espacio tranquilo que cuente con una mesa y sillas, no siempre se tiene acceso a un lugar así; sin embargo, hay que observar que no sea muy ruidoso, con el fin de grabar las conversaciones. Preferentemente se busca acceder a un espacio sin ventanas para evitar distracciones pero, si no se cuenta con ello, poner al sujeto de espaldas a la posible fuente de distracción es una opción viable. Se sugiere que, de preferencia, no se utilicen salas que tengan algún significado para el sujeto, como lo puede ser la dirección de la escuela.

Contrario a lo que Delval sugiere, en los sitios en los que se llevaron a cabo las entrevistas para este estudio, las distracciones estuvieron a la orden del día; por la falta de un lugar con las características señaladas, las conversaciones con los niños se realizaron en espacios al aire libre que se encuentran alrededor de los edificios de la escuela, los cuales cuentan con mesas y asientos de concreto que permitieron cierta comodidad. Se tuvo especial cuidado de que los participantes dieran la espalda a los salones y/o los pasillos por los que pudieran pasar maestros y/o compañeros que cohibieran sus respuestas, sin embargo, al tratar de cubrir este aspecto, su vista quedaba dirigida hacia la calle. La forma en que esto se manejó fue a través de la constante búsqueda de la mirada del interlocutor así como manteniendo, en la medida de lo posible, el máximo interés por la conversación.

ii. Elección y familiarización con los participantes

Un aspecto importante que se consideró fue respetar la voluntad de los niños; sólo se entrevistó a aquellos que accedieron a participar en el estudio. Para ello, se les comentó que, durante la conversación, se tocarían temas que no tienen relación con el trabajo de clase; si el niño o la niña estaban de acuerdo en seguir, se continuaba.

Se pedía permiso al docente para sacar de clase al participante y, durante el camino al lugar de la entrevista, se establecía una breve conversación que podía tratarse de lo que en ese momento estaban haciendo en clase.

Se les comentaba para qué serviría la información, que todo lo que dijeran sería importante y que eso sería confidencial. Estar atento a las señales corporales era importante, ya que si los entrevistados mostraban cansancio se les preguntaba si querían continuar o no.

Es importante mencionar que una de las intenciones de haber llevado a cabo las sesiones de música fue precisamente establecer una relación de cercanía con los futuros participantes; ello tuvo el efecto esperado y las conversaciones, en general, se dieron en un ambiente de empatía entre los involucrados.

iii. Actitud del entrevistador y desarrollo de la entrevista

Como se sabe, es fundamental que el entrevistador tenga claro los objetivos que persigue y que disponga de un guión de entrevista (o al menos de los aspectos "clave" que desea que sean abordados en ella). Durante la conversación se trató de ser lo más clara posible en los diálogos y se aceptaron los silencios de los niños, así como su disposición a hablar del tema o no hacerlo.

iv. Implicaciones éticas

Es primordial que el investigador se asegure de que la participación de los niños en el estudio no implica riesgos ni supone amenazas para su bienestar, asimismo, garantizar que no se vulneran sus derechos; por ello, fue importante contar con la disposición de los niños en responder las preguntas, respetar su estado de ánimo y mantener sus datos de manera confidencial.

En relación al consentimiento para llevar a cabo las entrevistas, en esta investigación se contó con el permiso del director de la escuela así como del profesor de cada uno de los grupos. Como las entrevistas se realizaron en tiempos de clase, cuando se solicitaba el permiso del maestro para que los participantes salieran del salón; primero se preguntaba si era eso posible en relación a los trabajos académicos que estuvieran realizando, esto con la intención de no perjudicarlos en sus quehaceres escolares.

Una vez obtenida la información a partir de las entrevistas, se procedió a llevar a cabo el análisis del material empírico, proceso que a continuación se describe.

3.3.2 De la categorización, análisis e interpretación de los datos

El desarrollo metodológico en la investigación de corte cualitativo se caracteriza por ser un *ir y venir* a la teoría y al material empírico con la intención de dar sentido a los datos; es un proceso de construcción en el que la comprensión del todo no puede darse a través del trabajo separado en las partes, aunque sí se requiere elaborar ese análisis para entender los principios y elementos que componen el todo. El análisis y la interpretación de los contenidos no son actividades mentales separadas. La inteligencia humana tiene una propensión natural innata a buscar regularidades y la capacidad de ordenar las cosas, según sean semejantes o diferentes, de acuerdo con su naturaleza y características y según la interacción que se dé entre ellas (Martínez, 2006: 259).

En correspondencia a la técnica principal que fue utilizada para la obtención de la información (la entrevista), se llevó a cabo el procedimiento para el análisis del material empírico conseguido. En primera instancia se realizó una categorización de los datos; una vez que se concluyó la categorización, se eligió trabajar la información utilizando como método el análisis del discurso, específicamente a partir de la localización de conectores y deícticos, así como el uso de los campos semánticos, los cuales llevarían a una fundamentada interpretación de los datos. Finalmente se trabajó en la elaboración de nuevas categorías las cuales fueron

generadas a partir de los datos obtenidos en campo y que permitieron un proceso de teorización elaborado a partir del material empírico.

A continuación se hace una descripción más detallada de cada una de las partes que constituyeron el proceso metodológico de la investigación.

a) La categorización de los datos

Categorizar significa organizar o clasificar los elementos que componen un todo. Con esa intención, cuando se inició el trabajo con la información, se llevó a cabo un proceso que permitiera dar orden a la extensa cantidad de datos obtenidos con las entrevistas.

En primera instancia, cada vez que se tenía una (o varias) entrevistas realizadas y grabadas, se convino a transcribirlas, lo que permitió que los textos fueran leídos repetidamente para encontrar en ellos aquellas oraciones y párrafos que podrían ser considerados como *datos*[23], es decir, se detectaron las partes de las conversaciones que podían servir de referencia para responder las preguntas de investigación, esto porque la información que obtenemos por medio de la técnica de la entrevista en ocasiones es útil inmediatamente, pero en otros casos lo será más tarde y otra, en definitiva, será inútil (López y Deslauriers, S/D).

Una vez que se realizó esa "depuración", se utilizó el programa de análisis de datos cualitativos MAXQDA, esto con la intención de facilitar lo que Miguel Martínez Miguélez denomina *proceso de estructuración*, el cual se realiza en dos partes: la primera está referida a cada miembro o fuente de información; la segunda se relaciona con todos los miembros o fuentes de información (Mtz, 2006: 276).

Para llevar a cabo dichas etapas de la estructuración, se capturaron en el programa cada uno de los textos de las entrevistas ya depuradas, así como cada una de las categorías que se consideraron al llevar a cabo las conversaciones con los participantes y, posteriormente, aquellas que "aparecieron" durante el proceso del análisis de la información.

López y Deslauriers (S/D) definen *categoría* como un denominador común en el que se pueden agrupar un conjunto de enunciados sin forzar su sentido y aluden a que éstas, pueden ser construidas de tres distintas maneras: 1) cuando se elaboran *artificialmente*, es decir, se establecen antes de iniciar las entrevistas; 2) utilizando un *modelo abierto*, que es cuando se construye un sistema de categorías basándose en la información obtenida durante las conversaciones; y 3) cuando se combinan las dos maneras anteriores, lo que implica un *sistema flexible* de categorías.

Fue de acuerdo a la última forma mencionada como se realizó el trabajo de categorización en esta investigación. La siguiente tabla muestra un ejemplo:

---

[23] [23] El término "dato" se reserva para calificar la información tratada (Mace, 1988; citado por López y Deslauriers, S/D).

Tabla No. 4
Elaboración de categorías por participante

Categoría	Texto
Objetivos	Las niñas… *dijieron* que iban a jugar conmigo… y *la* estaba esperando… yo las estaba esperando a ellas y nunca vinieron.
Actores que discriminan, Formas de discriminación, Áreas de discriminación y Creencias	Los niños… los de español [nos dicen, L.G.] "eh… mixteca"… eso es malo.
Creencias	[El mixteco, L.G.] es bueno poquitito… porque es bueno español para ayudarle la… los abuelitos… en lo que me dicen en mixteco… me *dice* que voy al mandado… que voy a comprar… cocas… así dice en mixteco.
Recursos sociales	Yo tengo un primo aquí, aquí en la escuela… que es de allí, de cuarto… [yo, L.G.] me junto con las niñas… con Cinthia… *namás*… así me dice mi papá.
Formas de afrontamiento	[No hice, L.G.] nada… y después me junté con Cinthia… y Cinthia sí quiso.
Formas de discriminación Objetivos	Antes sí me juntaba con ellos [con los del español, L.G.]… pero ya no porque ellos se juntan con otros… ya se juntaron con otros niños… y después me dejaron a mí… porque no querían jugar conmigo… porque echaron mentira… se fueron a llamar a otras amigas… se fue con las niñas…. y dijeron que ya no se iban a juntar conmigo.

Fuente: Entrevista a Hortensia, 2° grado

Sin embargo, las categorías no deben ser vistas como entidades rígidas y fragmentadas, sino como momentos de organización y visibilidad de una producción teórica, en cuyo proceso las categorías se mantienen en constante movimiento dentro del sistema teórico en que se articulan entre sí (González, 2007:102) y, una vez que se trabajó con el texto de cada uno de los participantes, se utilizaron las herramientas proporcionadas por el programa para ubicar las posibles relaciones entre cada una de las variables consideradas a partir de la teoría, las cuales dieron lugar a la construcción de las categorías con las que se inició el proceso de análisis del material empírico.

Tabla No. 5
Comparación de categoría *formas de afrontamiento* entre participantes

Participante	Texto de la categoría
Ramiro, 3°	❖ [Nos juntamos, L.G.] con los de 4°, los de 5°, los de 6°. Con los niños de Oaxaca porque son de nuestra ¿cómo se llama?... de nuestro país … de nuestra raza porque somos… porque hablamos mixteco. ❖ Le decimos al profesor y él los regaña.
Pablo, 3°	❖ Los agarramos, le pegamos y a veces nosotros de Oaxaca nos peleamos con ellos, como ahorita cuando estábamos con Ramón… como cuando Luis nos pega, le pegamos… dice que está jugando y nos anda pegando a nosotros… o a veces le decimos al director y los regaña. ❖ Les pegamos… nos llevan a la dirección… y nos decía que no les debemos de pegar a los otros niños y les decimos que ellos nos molestan primero y también los regaña…
José Luis, 5°	❖ [Hablar] el español porque nos dicen cosas… ❖ [Yo] nomás le he dicho al maestro… algunos maestros no hacen caso y algunos sí, [los maestros, L.G.] deberían regañar a los niños porque si le pega a alguien… ❖ Yo les digo cosas… les digo que… no sé… porque les dan ganas de pegarlo porque les dicen cosas, verdad que se siente mal, ¿verdad? Pos se siente que *la* queremos pegar ellos también.
Amanda, 5°	❖ Los niños [los mixtecos, L.G.] no hacen nada y luego que… estos… los mestizos que escuchan que dicen algo y ellos ya de volada traen a su mamá y nosotros no… porque nosotros nos aguantamos y ellos no, con una cosa que les dicen algunas niñas, ya dicen "ay, le vamos a decir al profe" y luego inventan cosas que nosotros les decimos cosas, que los estamos molestando. ❖ A mí nomás me pasó una vez con un niño, que estaba ahí y a mí no me importó y no… y no le hice caso, lo ignoraba y ya no me molestó.
Hortensia, 2°	❖ [No hice] nada… y después me junté con Cinthia… y Cinthia sí quiso.
Lorena, 3°	❖ Yo nada más le decía a la maestra, [ella, L.G.] los regañaba… pero si a mí me decían cosas… a mí me hacían sentir muy mal… cuando me decían cosas. ❖ A veces le decía a mi mamá… y también… nada más le iba a hablar a la maestra… a Hortensia, la niña que vino ahorita y a Cinthia, a ellas les decían más… y a mí más o menos… a mí hacían como que me hacían sentir mal… y ya me ponía a trabajar…

Fuente: Entrevistas a participantes

Este último proceso dio lugar a la elaboración de nuevas categorías surgidas a partir del material empírico, lo que permitió la creación de "tipos" de afiliación étnica (niveles). A continuación se presenta la tabla que sintetiza una parte de los datos considerados para dicha teorización:

Tabla No. 6
Características identitarias de los participantes

Participantes		Lugar de nacimiento			Lengua mixteca		Relación con el pueblo de origen	
		Oaxaca	Nuevo León	Otro	La habla	Entiende pero no habla	Lo conoce personalmente	Lo conoce por fotos y/o videos
1	Ramiro	❖			❖			❖
2	Pablo	❖			❖		❖	
3	José Luis			❖	❖			❖
4	Amanda	❖			❖		❖	
5	Mauricio	❖			❖			❖
6	Roberto	❖			❖		❖	
7	Jorge	❖			❖		❖	
8	Hortensia	❖			❖		❖	
9	Graciela		❖			❖		❖
10	Lorena		❖			❖		❖
11	Paola		❖			❖		❖
12	Raquel	❖				❖		❖
13	Carla	❖			❖		❖	

Fuente: Datos de campo

Para poder elaborar una tipificación de los participantes respecto a su nivel de afiliación al grupo étnico, se tomaron en cuenta las tres características más recurrentes por parte de los participantes al señalar su identificación con el grupo étnico: el lugar de nacimiento, la lengua mixteca y la relación con el pueblo de rigen.

En la tabla 6 pueden observarse algunos patrones; es a partir de éstos que se ha elaborado la tipología de la afiliación étnica de los participantes. Se observó que los primeros ocho participantes cuentan con una fuerte afiliación a su grupo étnico; en cuatro de ellos (del 9 al 12) una mediana afiliación; y, finalmente, una participante con una débil afiliación al grupo de origen mixteco.

Es importante señalar que, además de las características señaladas en la tabla, se consideraron algunas particularidades expuestas por los participantes durante las entrevistas, de esa forma Carla, por ejemplo, aunque cuenta con características que a simple vista permitirían ubicarla dentro del primer grupo, ha sido situada en otro debido a las diferencias individuales que más adelante serán descritas.

b) El análisis del discurso

Con la finalidad de elaborar una seria interpretación de la información recuperada a partir de la técnica de la entrevista, se trabajó con el método del análisis del discurso, el cual tiene como intención fundamentar las conexiones existentes entre el nivel sintáctico del relato y sus referencias semánticas y pragmáticas (Martínez, 2004); es decir, se recurre a este método con el objetivo de dar sentido y significado a aquello que los participantes expresaron durante las entrevistas y lo que, aparentemente, "no dijeron" de manera explícita y que, sin embargo, están presentes en la narración. Por supuesto, esto sólo es posible llevarlo a cabo a la luz de la teoría con la que se ha decidido trabajar.

Hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. La lengua, como materia primera del discurso, ofrece a quienes la usan una serie de opciones (fónicas, gráficas, morfosintácticas y léxicas) de entre las cuales hay que elegir en el momento de (inter)actuar discursivamente. Esa elección, sujeta o no a un control consciente, se realiza de acuerdo a unos parámetros contextuales que incluyen la situación, los propósitos de quien la realiza y las características de los destinatarios, entre otros (Casamiglia y Tusón, 1999: 15).

Es importante considerar que el discurso, en el plano gramatical, se rige por principios que dirigen su construcción, es decir, la expresión de las ideas se concreta en piezas discursivas coherentes y apropiadas a cada situación comunicativa y, "detrás" de esa construcción existe una ideología, una visión del mundo e intenciones específicas de las personas que la emiten. Ante esto, aproximarse al discurso quiere decir penetrar en el entramado de las relaciones sociales, las identidades y los conflictos, lo cual permite la comprensión de la expresión de los distintos grupos culturales en un momento histórico, con características socioculturales determinadas (Casamiglia y Tusón, 1999).

Con lo anterior se justifica la utilización del método del análisis del discurso en tanto que los objetivos de este estudio estuvieron orientados a la comprensión del fenómeno social de la discriminación, la cual es vivida en el contexto de la migración y sus consecuentes relaciones interétnicas, es decir, sólo aquello que, a través del discurso, sea expresado por quienes la viven, podría llevar a un más profundo entendimiento de esa situación.

Los medios que, para llevar a cabo el análisis del discurso en cada uno de los textos, se utilizaron en la presente investigación fueron: las expresiones deícticas, los marcadores discursivos (específicamente los conectores) y la constitución de campos semánticos.

i. Elementos deícticos

La *deixis* es el **señalamiento** que se realiza mediante ciertos elementos lingüísticos que *muestran* algo o a alguien (adjetivos demostrativos), que *indican* una persona (pronombres personales) o un lugar (allí, arriba) o un tiempo (ayer, ahora); dicho señalamiento puede referirse a otros elementos del discurso que pueden estar presentes en la narración oral o sólo en la memoria del sujeto.

Los elementos deícticos son piezas especialmente relacionadas con el **contexto** en el sentido de que su significado concreto depende completamente de la situación de enunciación, básicamente de quién la pronuncia, a quién, cuándo y dónde; no adquieren sentido pleno más que en su uso contextualizado. Los deícticos organizan el tiempo y el espacio, sitúan a los participantes y a los propios elementos contextuales del discurso (Casamiglia y Tusón, 1999: 117). De esta forma, los elementos deícticos proporcionan a la investigación la ubicación en que la propia persona se sitúa, lo cual es un elemento para el posterior entendimiento de su particular forma de percibir el mundo y significar aquello que le acontece.

Casamiglia y Tusón (1999) explican cada uno de los tipos de deixis, de los que a continuación se elabora una síntesis:

- *Deixis personal*. Señala a las personas del discurso, tanto las presentes como las ausentes en el momento de la enunciación pero que tienen relación en lo que se narra. Son deícticos de este tipo los pronombres, tanto los personales como los posesivos.

- *Deixis espacial*. Elementos que organizan el lugar en el que se lleva a cabo el diálogo, seleccionando aquello que se desea destacar del entorno físico, situándose en fuera del "escenario" aquello que no interesa, señalando las relaciones que el sujeto tiene con el espacio crea en la enunciación. Realizan esta función los adverbios de lugar, los adjetivos demostrativos, algunas elocuciones prepositivas (*cerca, lejos*) y algunos verbos de movimiento, como *ir* y *venir*. Una importante función es la que tiene la deixis espacial: marca territorio y, consecuentemente, señala la imagen y la distancia de las relaciones sociales.

- *Deixis temporal*. Señala los elementos temporales del discurso. Son los adverbios de tiempo, algunas preposiciones (*antes de, después de*) y algunos adjetivos (*viejo, moderno*) los que cumplen esta función. Los deícticos de tiempo marcan los límites en relación al "antes" y el "después" a partir del "ahora" de la enunciación.

- *Deixis textual*. Señala y organiza las partes del texto, es decir, las ordena convirtiendo al propio texto en el espacio y el tiempo de referencia. Así por ejemplo, se utilizan expresiones de lugar y tiempo para dar orden a la narración (*antes que nada…, por último…*)

La utilidad de la deixis en el análisis del discurso consiste en que la interpretación que de los datos obtenidos en una conversación se realice, deberá estar **situada en un contexto** específico el cual es señalado a partir de los elementos deícticos, cualidad propia de la metodología cualitativa de la investigación, la cual, desde la perspectiva de Denzin y Lincoln (2003) es una actividad ubicada en un contexto específico y que sitúa al observador en el mundo; se compone de un conjunto de prácticas interpretativas, las cuales componen el material que hace que el mundo sea visible, convirtiéndolo en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas y las conversaciones informales; el investigador cualitativo estudia las cosas en su entorno natural, esto con la intención de dar sentido o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan.

Tabla No. 7
Ubicación de los elementos deícticos en el discurso

Texto	Elemento deíctico	Interpretación
… por eso a mí no me gusta molestar… porque luego ***nos*** pegan, luego ***nos*** hacen llorar y yo… si me pegan a mí, yo le digo al profe… (Graciela, 3°).	Pronombre ***nos***	Aunque Graciela inicia hablando en primera persona del singular, en su discurso hace uso del pronombre ***nos***, lo que es útil en la contextualización de la problemática: es una vivencia común entre los de su grupo (étnico).

Fuente: Entrevistas a participantes

Los elementos deícticos más utilizados en este trabajo de investigación fueron los *personales* y *espaciales*, lo que tiene una relación directa con la forma en que se ubican los niños mixtecos con referencia a los "mestizos" (nosotros/ellos), así como el énfasis que hacen respecto a su pueblo de origen y el lugar de residencia actual (aquí/allá).

ii. Marcadores del discurso

Los marcadores del discurso son los elementos que **guían** el proceso comunicativo. Los marcadores del discurso (que se pueden llamar más propiamente *conectores*) son los que sirven para poner en relación lógico-semántica segmentos textuales, sean estos enunciados o conjuntos de enunciados (Casamiglia y Tusón, 1999: 247) elaborados por el sujeto.

Amaro, Cabrera y Caballero (2005) definen al *conector* como la palabra (o conjunto de palabras) que une las partes de un mensaje, estableciendo una relación lógica entre ellas, y exponen la tipificación que a continuación se expone:

- *Aditivos.* Expresan suma de ideas: *y, además, también, asimismo, igualmente, encima, es más, más aun, incluso, hasta, para colmo.*

- *Opositivos.* Expresan diferentes relaciones de contraste entre enunciados.

  - De concesión: *con todo, a pesar de todo, aun así, ahora bien, de cualquier modo, al mismo tiempo, aunque, a pesar que.*
  - De restricción: *pero, sin embargo, no obstante, en cierto modo, hasta cierto punto, otra parte, aunque, sino, en cambio.*

- *Causativos-Consecutivos*. Expresan relaciones de causa o consecuencia entre los enunciados.
  - Consecutivos: *por tanto, de ahí que, por lo tanto, por eso, entonces, de manera que, luego, así que, o sea, por ejemplo, ya que.*
  - Causales: *porque, pues, puesto que, ya que, debido que.*

- *Comparativos*. Subrayan algún tipo de semejanza entre los enunciados: *del mismo modo, igualmente, como, así como, más... que, menos... que, tan... como.*

- *Reformulativos*. Indican que un enunciado posterior reproduce total o parcialmente, bajo otra forma, lo expresado en uno o más enunciados anteriores.

  - Explicación: *es decir, o sea, esto es, para que, con el fin de que.*
  - Recapitulación: *en resumen, en resumidas cuentas, total, en síntesis.*
  - Ejemplificación: *por ejemplo, así, así como, específicamente.*
  - Corrección: *mejor dicho, o sea, bueno.*

- *Ordenadores.* Señalan las diferentes partes del texto.
  - Cierre de discurso: *en fin, por último, en suma, finalmente, terminando, para resumir, al final, en conclusión.*
  - Transición: *por otro lado, por otra parte, a continuación, después.*
  - Digresión: *por cierto, a propósito, a todo esto.*

- *Temporales: después (de), después (que), luego, desde (que), desde (entonces), a partir de, antes de, antes que, hasta que, en cuanto, al principio, en el comienzo, actualmente, cuando, apenas, en cuanto que.*

- *Condicionales: si, siempre que, en caso que, mientras que, a no ser que, según, con tal que, siempre y cuando.*

- *Copulativos: y, ni, y también, no sólo... sino también.*

- *Conectores de certeza: indudablemente, claro, es evidente, en realidad, como nadie ignora, como es por muchos conocido.*

La utilidad de los conectores radica en que permiten analizar el texto a partir de los elementos lingüísticos que el sujeto usa para ordenar sus ideas y argumentos, posibilitando así un mayor entendimiento de la información.

Tabla No. 8
Ubicación de los marcadores del discurso

Texto	Marcadores del discurso	Interpretación
[Nos juntamos, L.G.] con los de 4°, los de 5°, los de 6°. Con los niños de Oaxaca ***porque*** son de nuestra ¿cómo se llama?... de nuestro país... de nuestra raza ***porque*** somos... porque hablamos mixteco (Ramiro, 3°).	Conector causal ***porque***	Las razones por las que los niños mixtecos se juntan entre ellos son las características que tienen en común: el origen y la lengua materna (mixteca), no importando que unos sean mayores que otros o de diferentes grados.

Fuente: Entrevistas a participantes

0170295

La localización de los conectores durante el análisis de los textos fue de utilidad en tanto que permitieron observar con mayor detenimiento los significados que los niños mixtecos dan a ciertas situaciones. El conector más frecuentemente utilizado fue *"porque"*, el cual utilizaron para dar razón de algunos eventos discriminatorios vividos en la escuela.

iii. Campos semánticos

Un campo semántico es un conjunto de unidades léxicas de una lengua que comprende términos ligados entre sí por referirse a un mismo orden de realidades o ideas. La utilidad de la utilización de los campos semánticos en la investigación es que, a partir de la búsqueda de los *sinónimos* de una palabra se abre la posibilidad de significar aquello que ha sido enunciado por el sujeto entrevistado.

Los sinónimos son vocablos o expresiones que tienen una misma o muy parecida significación que otro, por ello, cuando se establecen las relaciones semánticas existentes entre palabras utilizadas en el discurso, pueden surgir ideas que permiten interpretar lo que, en determinado contexto, un participante ha expresado.

Tabla No. 9
Utilización de campos semánticos

Texto	Definiciones de *mugre*	Interpretación
Hay otras niñas que no les gusta tanto hablar [mixteco, L.G.]... es que les da vergüenza hablar en mixteco porque algunas niñas se burlan de ellas (...) cuando algunas niñas las escuchan hablar dicen "***mugre*** oaxaqueña" (Amanda, 5°).	-Derivado regresivo de mugroso, mugriento -Suciedad grasienta	La palabra mugre denota la condición de "sucio", lo cual ha sido expresado como un insulto de los "mestizos" hacia los niños mixtecos. El término está vinculado con el desarreglo personal, al que se habían referido otros participantes en los insultos hacia ellos y hacia sus familiares.

Fuente: Entrevistas a participantes

En la presente investigación, los campos semánticos fueron utilizados para abrir las posibilidades de significado de los eventos narrados por los niños mixtecos; se observaron los posibles significados de algunas palabras dentro de los textos, abriendo las formas de interpretar dichos relatos.

3.3.3 De las limitaciones de la investigación

El acceso tanto a la información estadística por parte del Departamento de Educación Indígena y la dirección de la escuela, como a los grupos y participantes, se dio de una manera amable por parte del personal de la Secretaría de Educación, el director y sus asistentes, así como por parte de docentes y alumnos; no se presentaron obstáculos y, en cada ocasión que se asistió a la escuela para hacer el trabajo decampo. Sin embargo, se detectaron algunas limitaciones en el proceso de investigación.

El primer aspecto que se consideró una limitante en el estudio fue la falta de un sitio en el que se pudieran llevar a cabo las entrevistas/conversaciones con mayor privacidad. Además de los salones de clase, los únicos espacios cerrados son los baños y la dirección; siendo ambos lugares descartados por sus características intrínsecas. Por lo tanto, el haber entablado los diálogos en un espacio abierto con vista a la calle provocó que, en varias ocasiones, las entrevistas tuvieran cortes inesperados por situaciones diversas: porque pasara un padre de familia, amigo o vecino de los niños y los saludara de lejos, o los llamara para decirles algo; que algún miembro del personal docente y/o administrativo solicitara algo al entrevistado o a la entrevistadora, o porque los mismos compañeros que salían al baño o a tomar agua se acercaran para "ver" qué se estaba haciendo.

Otra limitante identificada la cual, a la vez, se convirtió en un elemento de análisis, fueron las ocasiones en que dos docentes realizaron comentarios "inoportunos" frente a los participantes momentos antes de salir del salón para ser entrevistados. En una ocasión, al pedir permiso al tutor del grupo para que una participante pudiera salir, accedió mencionando que sí podía hacerlo, "al fin que, como quiera, no trabaja". En otra, el docente, antes de que el niño saliera del salón, le recomendó que cuidara lo que dijera durante la entrevista. No está de más decir que en ninguna de las dos entrevistas se recuperó información concerniente a las categorías preestablecidas.

Finalmente, la limitante del tiempo fue la que mayor impacto tuvo en el estudio. Como se comentó en otro apartado de este capítulo, la investigación cualitativa es un proceso y, en él, se presentan situaciones que hacen regresar a la revisión de la literatura y simplemente, tener espacios de reflexión para continuar con el desarrollo del estudio.

La primera "eventualidad" se presentó cuando, después de haber realizado una primera revisión de los estudios empíricos con la intención de abordar un tema, se dio inicio al trabajo de campo; fue en esa etapa cuando, a raíz de lo observado, se pensó en un replanteamiento del problema de investigación: resultaba de mayor relevancia y pertinencia realizar un estudio en el que se considerara la discriminación como tema central; esto implicó el regreso a la búsqueda y revisión de literatura que abordara este aspecto de manera más puntual, situación que implicó un tiempo de distancia con el trabajo de campo.

Por otro lado, la inexperiencia en el trabajo de entrevistas resultó en que, en las primeras conversaciones, no se obtuviera información que pudiera aportar datos para el análisis, sin embargo, no se niega que fueron oportunidades de probar distintas formas de abordar a los participantes, lo que, por supuesto, fue relevante para el desarrollo de posteriores encuentros; empero, en esa ocasión hubo también la necesidad de establecer una lejanía para reflexionar sobre aquellas cuestiones que pudieron haber provocado esos encuentros "fallidos", concluyendo en que eran aspectos que tenían que ver más con la ansiedad del propio investigador, las cuales se vieron disminuidas a partir de una mayor comprensión del fenómeno (tras la revisión de más estudios previamente realizados) y de la teoría seleccionada para llevar a cabo el análisis del material empírico, lo que permitió un regreso a campo con mayores recursos para la realización de las entrevistas.

Con lo anterior puede observarse que el mayor reto de establecer el modelo cualitativo como metodología de investigación conlleva una serie de espacios de reflexión (cualidad intrínseca

de la investigación cualitativa) que, en ocasiones, no se consideran ante la premura del tiempo establecido para entregar un documento con los resultados del estudio.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El lenguaje no es reductible a un instrumento, tiene que ver con la construcción de nosotros como sujetos hablantes... lo que determina la vida del ser humano es en gran medida el peso de las palabras, o el peso de su ausencia. Cuanto más capaz es uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo, y para transformarlo.
Michele Pëtit

Con el fin de identificar las situaciones que los estudiantes mixtecos perciben como discriminatorias en la escuela, así como las formas de afrontamiento utilizadas ante dichas situaciones, en el presente estudio se llevó a cabo el análisis de los diferentes aspectos que, desde la teoría del estrés y las emociones propuesta por Richard Lazarus, deben ser considerados cuando se pretende estudiar el estrés. Este autor definió el *estrés* desde una perspectiva relacional, es decir, considerando que éste se remite a un tipo particular de relación entre la persona y el medio ambiente y aconseja a quienes lo estudian que deben primero identificar las variables y procesos que se dan en dicha relación (Lazarus y Folkman, 1984).

Es por lo anterior que, en este capítulo, con el fin de llegar a un análisis profundo del material empírico, primero se lleva a cabo una descripción analítica de cada uno de esos procesos (valoración y afrontamiento) así como de las variables o factores (de la persona y del ambiente) que se ven involucrados en esos procesos, lo que llevaría a una mejor comprensión de la relación que existe entre las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes ante las situaciones discriminatorias en la escuela y los recursos personales y sociales con los que cuenta; lo anterior, considerando las diferencias individuales, rasgo que enmarca la propuesta teórica de Lazarus.

Como se describió en el capítulo 3, concerniente al marco metodológico, la presente investigación se llevó a cabo en una escuela primara ubicada en el municipio de Juárez, Nuevo

León. Los participantes fueron niñas y niños de origen mixteco que al momento del trabajo de campo cursaban los grados escolares de 2° a 5°. A continuación se presenta la descripción del contexto para continuar con la de los participantes en el estudio y, posteriormente, pasar al análisis de la información recabada durante el trabajo de campo.

4.1 Descripción del contexto

Contextualizar, es decir, situarse en el entorno en el que se llevó a cabo la investigación, es un asunto fundamental cuando se pretende comprender la relación persona-medio. La viabilidad de penetrar en los discursos de los participantes sólo es posible si se cuenta con el conocimiento de sus antecedentes, así como el de los espacios en el que fue llevado a cabo el estudio. A continuación se exponen estos precedentes.

4.1.1 El asentamiento mixteco en Juárez, N. L.

Sin pretender hacer una amplia descripción del asentamiento mixteco en el municipio de Juárez ni de sus relaciones con el pueblo de origen, puesto que de esto ya se han encargado otros autores con el detalle que eso merece y de los cuales se hace mención en párrafos posteriores, en este apartado se presentan algunas cuestiones que se consideran centrales sobre este grupo de familias de origen mixteco con el fin de comprender mejor algunos de los relatos expresados por las niñas y niños que participaron en esta investigación.

En una localidad de Juárez, N. L. se ubica un asentamiento de más de 100 familias mixtecas[24], las cuales residen ahí desde 1995, año en el que fueron reubicados de una zona de riesgo de Guadalupe, municipio colindante. Las familias mixtecas que ahí viven provienen de un pueblo ubicado en el municipio de Silacayoapan, en el estado de Oaxaca (Anguiano, 1997; Farfán y Castillo, 2001; Rodríguez, 2002). Fue hasta el año 2008 que, a partir de un donativo realizado por el artista Francisco Toledo, instituciones del Gobierno Estatal iniciaron el proceso de regularización de los lotes en los que esas familias habitan. A la fecha, la mayoría de las familias en posición de llevar a cabo esa regularización, han obtenido los papeles que los mencionan como propietarios de esos terrenos[25].

En relación a su actividad económica, algunos de los miembros de este grupo étnico obtienen sus ingresos desarrollándose en ocupaciones "tradicionales" tales como la venta ambulante de productos artesanales (bolsas y canastas elaboradas por ellos mismos) y otros artículos que no son hechos por ellos; asimismo, algunos hombres que dominan algún instrumento de aliento o percusión, tocan en bandas para tener un ingreso (Rodríguez y Sieglin, 2008)[26]. Sin embargo, no todos se desenvuelven en esas actividades, hay otras áreas de servicio que permiten

[24] Aunque los datos oficiales mencionan un número menor, la experiencia de trabajo llevado a cabo en esa localidad permite a la autora conocer que ese número ha ido en aumento.
[25] Dato obtenido en el proceso de trabajo de campo.
[26] La música es un oficio propio de la comunidad mixteca, el cual es manifestación de la cultura de su lugar de origen.

ingresos económicos a los miembros de esa comunidad: servicios educativos, restaurantes, locales comerciales, etc.[27]

Es importante hacer notar que en las actividades económicas consideradas como tradicionales, también los niños se ven implicados; ellos participan en la venta y ejecución musical ambulante, acompañados por personas mayores de su familia[28]. Sin embargo, esa participación va más allá de la necesidad de los ingresos económicos que ello conlleva: la intención de los padres es preparar a sus hijos para la vida productiva, lo que les ayudará en un futuro para su autonomía. En la comunidad de origen esas actividades se relacionan con las actividades que permitirán el desarrollo de habilidades que necesitarán en la vida adulta de acuerdo a su género; en la ciudad, esas diligencias se adecuan al medio (Prieto, 2007).

En cuanto a las causas de la migración, además de la relacionada con el aspecto laboral por parte de los jefes de familia, es el deseo de que sus hijos tengan acceso a una mejor educación (Rodríguez, 2005).

Es distintivo de la comunidad de mixtecos que se ha asentado en el municipio de Juárez, el seguir reproduciendo su identidad étnica, lo que se evidencia en elementos tales como la utilización de su lengua en el ámbito privado (y, a veces, público) y elaborar artesanía con el tejido tradicional, así como la particularidad de seguir operando cargos político-religiosos en su comunidad de origen (Rodríguez, 2002; Farfán y Castillo, 2001).

Los niños mixtecos que se encuentran en edad escolar, además de participar en las actividades propias de la comunidad, asisten a la escuela primaria que se ubica en la colonia; unos lo hacen en el turno matutino y otros en el vespertino. El trabajo de esta investigación se llevó a cabo en la escuela del turno vespertino, de la cual se habla a continuación.

4.1.2 La escuela primaria

Aunque el plantel del nivel de primaria de la colonia es compartido por dos escuelas (la del turno matutino y la del vespertino), cada una tiene sus propias características, incluso en relación a los espacios físicos a los que tienen acceso. A continuación se hace una descripción de aquellos aspectos que describen el entorno escolar en el cual se llevó a cabo el estudio.

a) Ubicación y espacios físicos

La escuela primaria de la colonia se ubica en la calle que divide a las familias mixtecas ahí asentadas, entre "los de arriba" y "los de abajo". En la parte de "arriba" se encuentran un Centro Comunitario y una Casa Club del DIF, espacios a los que los niños asisten con regularidad; en la de "abajo", se ubica la iglesia que las familias mixtecas edificaron en honor al santo patrono de su pueblo de origen, al cual celebran anualmente con una fiesta que incluye, además del oficio religioso, un festejo con música y comida tradicional y que se lleva a cabo "arriba" o "abajo" según lo acuerden los jefes de familia de la comunidad.

[27] Dato obtenido en el proceso de trabajo de campo.
[28] Dato obtenido en el proceso de trabajo de campo.

En cuanto al edificio escolar, éste cuenta con 12 salones de clases, la oficina del director del turno vespertino (en la cual hay un pequeño espacio de biblioteca y la sala de maestros), el baño de niñas y el baño de niños. Aunque en el edificio también existen una biblioteca y un cubículo para las clases de apoyo, estos espacios son utilizados sólo por la comunidad escolar del turno matutino puesto que no hay acuerdos para ser utilizados por ambos y fueron edificados con recursos de ese turno[29].

Hay un patio central que está techado; a los lados del patio se ubican dos alas de la escuela, en la que se encuentran los salones de los grupos de segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto año, excepto el del grupo de 4° A, que se ubica cerca de la dirección, en otro espacio de la escuela, en el cual también se sitúan los salones de los grupos de primer grado y los baños. Al fondo del patio central, a un lado de la oficina de dirección del turno matutino, hay un foro en el que está pintado un mural de Francisco Villa, personaje de la historia de México que fue tomado para nombrar a la escuela de ese turno.

La escuela está rodeada de espacios que también son utilizadas por los niños para actividades lúdicas a la hora de la entrada y del recreo, en esos espacios hay mesas y bancas de concreto que algunos de los alumnos utilizan para ingerir sus alimentos a la hora del descanso; dichos espacios marcan los límites de la escuela con las calles que la rodean y las barreras están hechas de material de alambre (malla ciclónica). Los alumnos expresaron que tienen la consigna de no jugar en los espacios más alejados dentro de la escuela, esto por cuestiones de seguridad, ya que "ha habido balaceras" en lugares cercanos y podrían correr peligro.

En el patio central de la escuela, frente a los salones de segundo y tercer grado, se llevan a cabo los actos de formación a la hora de entrada, después del recreo y la salida; asimismo, los recreos, las clases de educación física y los torneos deportivos; además, ahí se realizan las asambleas y actos cívicos de los lunes y los días festivos.

b) Actos cívicos

Aunque durante los días en que se realizó el trabajo de campo no se llevaron a cabo asambleas en las que se conmemorara alguna fecha cívica, sí se tuvo la posibilidad de presenciar algunos actos de los honores a la bandera, los cuales se realizan los días lunes.

En estas asambleas de inicio de semana se realizan las actividades propias de dicho acto, a saber: el recorrido de la bandera de México portada por la escolta de la escuela, la interpretación del Himno Nacional Mexicano y del juramento a la bandera; asimismo, entonan Canto a Nuevo León[30] y recitan la Promesa Estudiantil.

Es parte de estos actos semanales dar indicaciones y avisos a los alumnos.

---

[29] En Monterrey sucede algo semejante a lo que Barriga-Villanuea (2008) relata de las escuelas vespertinas en Cd. México: están estigmatizadas como receptoras de niños que pertenecen a familias "con problemas" (entre ellos económicos), lo cual incide en las actitudes de trabajo de los maestros. Es importante señalar esto porque las mejoras en la infraestructura escolar va de acuerdo a las contribuciones económicas de los padres.

[30] En el Anexo 1 se presenta la letra del Canto a Nuevo León ya que, aunque en este trabajo no se llevó a cabo un análisis del mismo, observar su contenido tiene mucho peso cuando se habla de etnicidad y cultura dominante.

c) La hora del recreo

El descanso se da en dos partidas: primero tienen el recreo los alumnos de los primeros grados (primero, segundo y tercero) y luego los de cuarto, quinto y sexto. Cada uno de los dos recreos dura un poco más de veinte minutos.

Las causas por las que el recreo se da en dos horarios, según lo expresado por algunos alumnos, es que con la forma de juego de los más grandes pudieran lastimar a los más pequeños; sin embargo, otros indicaron que la división del tiempo de descanso tiene que ver con el servicio en el estanquillo, que atiende a todos los alumnos que adquieren ahí su almuerzo y, para brindar un mejor servicio se ha dividido el recreo en dos tiempos.

Como se comentó antes, algunos alumnos expresaron que, por su seguridad, no los dejan ir a jugar en las áreas más alejadas del patio trasero de la escuela, sin embargo, se observó que estos sí lo hacen: ahí juegan con el trompo y a atraparse unos a otros.

Las madres y los padres de familia son otra presencia que se da a la hora del descanso: hay algunos que llevan el almuerzo a sus hijos y se los entregan a través de la malla ciclónica. Como unos días después de la fiesta del santo patrono del pueblo se realizó trabajo de campo, dos niños mixtecos refirieron que ese día sus mamás les llevaron "tacos de marranito", el cual había sido sacrificado para la celebración.

Un aspecto que es muy evidente a la hora del recreo son las formas de juego de niñas y niños: son pocos los que realizan actividades lúdicas en donde se integren ambos géneros. Asimismo, es claro que las niñas y niños mixtecos se juntan entre ellos, dividiéndose también por género.

Los maestros, como los alumnos, también toman su refrigerio en ese horario. No se observó que alguno realizara guardia[31] en ese horario escolar durante las fechas en que se llevó a cabo el trabajo de campo.

d) Alumnado

De acuerdo a las listas proporcionadas por la dirección, a la escuela primaria del turno vespertino asisten 371 alumnos. Por su parte, la maestra de lengua indígena, facilitó la listas que ella misma elabora para el Departamento de Educación Indígena con el fin de llevar una relación de los alumnos que provienen de pueblos originarios, y que asisten a las escuelas atendidas por la coordinación de dicha sección de la Secretaría de Educación del Estado; en esta lista aparecen 41 alumnos que pertenecen a alguna etnia indígena del país. A excepción de un estudiante de origen nahua, el resto de los alumnos que están en la lista son mixtecos[32].

A continuación se presenta la distribución de alumnos **mixtecos** por grado escolar:

---

[31] La *guardia* es la acción que realizan los maestros de las escuelas al observar, en los tiempos en los que los alumnos se encuentran en el patio, que todo esté en orden o auxiliarlos si sucediera algún accidente.

[32] Se considera pertinente mencionar que al turno matutino sólo asisten 15 alumnos de origen indígena, de los cuales dos son huastecos y el resto pertenecen a la etnia mixteca.

Tabla No. 10
Distribución de alumnos mixtecos por grado escolar

Grado	Número de alumnos	Alumnos de origen mixteco
1°	55	6
2°	63	7
3°	68	7
4°	67	3
5°	62	11
6°	56	7
Total	**371**	**40**

Fuente: Datos de campo

Como se puede observar, la mayoría de los alumnos de origen mixteco cursan el 5° grado, y es el 4° grado en el que está inscrito el menor número. Con estas cifras es posible darse cuenta que el porcentaje de alumnos de origen mixteco es de casi el 11%.

e) Personal docente, administrativo y de intendencia

En la escuela se atienden doce grupos, dos de cada grado escolar de primero a sexto. Cada uno de los grupos tiene un maestro titular: en total son doce los docentes frente a grupo, seis hombres y seis mujeres. Además, forman parte del personal docente: una maestra de apoyo, la cual trabaja con aquellos alumnos que requieren reforzamiento escolar; una maestra de inglés, que atiende a los grupos de primero, segundo y sexto grado; un maestro de educación física que atiende a todos los grupos, y una maestra de lengua indígena, enviada por el Departamento de Educación Indígena para ejecutar el Programa de Intervención con niñas y niños indígenas que asisten a escuelas primarias generales, del cual se habla en el siguiente inciso.

En relación al personal administrativo, son tres personas las que se encuentran laborando en la oficina de dirección: el director del plantel y dos asistentes, quienes proporcionaron un importante apoyo en el trabajo de campo, de la misma manera que el personal de intendencia, conformado por dos personas que se encargan del mantenimiento y la limpieza del edificio, siendo además parte de sus labores el cargar la llave del candado del portón principal: éste se abre y cierra constantemente, cada vez que alguien desea ingresar o salir de la escuela.

f) Programa de intervención con niñas y niños indígenas

En la escuela se lleva a cabo el *Programa de Intervención educativa con niñas y niños indígenas que asisten a escuelas primarias generales*, proyecto que surgió a partir de la petición de apoyo de maestros que trabajaban frente a grupo en algunas primarias públicas en las que había estudiantes que parecían no entender los contenidos de la clase; en sus observaciones diarias, los maestros concluyeron que esto se debía al bajo nivel de español que ellos hablaban: pertenecían a grupos étnicos provenientes de otros lugares del país (Vidales y otros, 2007).

Menciona Vidales que ese acontecimiento fue reportado al área de Educación Especial de la Secretaría de Educación, con quien un equipo de la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública (organismo federal) iniciaría un diagnóstico en estas escuelas. Finalmente se consideró que la cuestión debía ser observada sólo desde una perspectiva intercultural, por lo que la investigación quedó a cargo de estos especialistas. Una vez realizado el diagnóstico, la elaboración y ejecución del proyecto quedó bajo la responsabilidad de la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León.

En 1998 se inició un plan piloto que arrancó en 6 escuelas del área metropolitana de Monterrey, ubicadas en localidades con asentamientos indígenas (Vidales, 2007), entre ellas, la elegida para realizar este trabajo de investigación; desde el año en que se llevó a cabo el proyecto piloto hasta la fecha se ha continuado el programa de intervención educativa.

El objetivo del programa es atender con equidad y pertinencia las necesidades educativas de las niñas y niños indígenas, esto a través del desarrollo de acciones encaminadas a lograr una educación intercultural bilingüe[33]; buscando lograrlo mediante las siguientes estrategias generales:

- Identificación y caracterización de niñas y niños indígenas[34].
- Actualización permanente con el enfoque intercultural a docentes que están frente a grupo
- Acciones de sensibilización a través de consejos técnicos y proyectos escolares.
- Diseño y elaboración de materiales educativos para alumnas, alumnos, docentes, madres y padres de familia.
- Formación permanente con el enfoque intercultural para los aspirantes a profesoras y profesores bilingües en lenguas nacionales.
- Impulso a la participación de las madres y los padres de familia.
- Distribución de los materiales educativos enviados por la Dirección General de Educación Indígena, para su óptima utilidad.
- Búsqueda de apoyo interinstitucional.
- Corresponsabilidad y participación social.
- Difusión del enfoque intercultural en la sociedad nuevoleonesa.

[33] Datos proporcionados por personal del Departamento de Educación Indígena de la Secretaría de Educación del Estado de N. L.

[34] La caracterización que Vidales y otros (2007) reportan, se presenta en el Anexo 2 de este documento de tesis.

Debido a los objetivos de este estudio no se profundizó sobre el trabajo que la maestra de lengua indígena realiza directamente en los grupos; sin embargo, a partir de los comentarios del director, de algunos alumnos y de ella misma, se sabe que asiste una vez por semana a dar clase de mixteco a cada uno de los grupos del centro escolar; los contenidos y estrategias didácticas están dirigidos tanto a niños mixtecos como a no mixtecos.

4.2 Descripción de los participantes

Conocer los rasgos particulares de cada uno de los participantes es necesario en tanto que cada uno de ellos tiene una particular forma de significar al mundo, lo que es determinado por sus experiencias y conocimientos, es decir, su propia historia de vida. Cuando se tiene la intención de comprender un fenómeno a partir del análisis del discurso, considerar sus antecedentes es fundamental. Dichas características se presentan a través de la propia narrativa del sujeto, en la medida en que éste va elaborando la trama (González, 2007).

De las 19 entrevistas que se llevaron a cabo, se eligieron las 15 que proporcionaron los datos requeridos para el análisis de las categorías teóricas establecidas de acuerdo a los objetivos propuestos en la investigación, las cuales darán respuesta a las preguntas elaboradas en el planteamiento del problema. Dichas entrevistas fueron posibles gracias a la participación de 7 niñas y 6 niños mixtecos. Con dos de los participantes se realizó más de una entrevista, con el resto sólo se entabló una conversación. Es oportuno mencionar que dos de los participantes (hombres) pidieron ser entrevistados con otro de sus compañeros.

De las cuatro entrevistas que no fueron tomadas en cuenta para este análisis, dos estuvieron colmadas de actitudes que vale la pena señalar: en uno de los casos el maestro titular del grupo, dirigiéndose al futuro informante, le dijo (antes del salir del salón) "cuidado con lo que dices, ahí vamos todos"; al momento de la entrevista, este alumno no mostró disposición de entablar una conversación aunque, antes, había aceptado ser entrevistado[35]. Con otra de las participantes, el medio en el que se llevaban a cabo las entrevistas tuvo un efecto determinante: ese día, del único espacio en el que era posible cubrirse del sol para realizar la entrevista con mayor comodidad, se podía ver, a lo lejos, la dirección y, aunque ya se habían llevado a cabo entrevistas en ese lugar, en esta ocasión el director estaba afuera de su oficina conversando con uno de sus asistentes; aunque se pidió a la participante sentarse en el lugar que la mantuviera de espaldas a ellos, ella constantemente volteaba hacia atrás y daba respuestas cortas a los intentos de la entrevistadora para entablar una conversación. Finalmente se decidió establecer comunicación con ella en una próxima ocasión, la limitación del tiempo no lo permitió.

A continuación se presenta una breve reseña de los participantes en la que se considera el lugar donde nacieron, su contacto con el pueblo de origen (espacio territorial) y algunos aspectos que manifestaron durante las conversaciones.

---

[35] Aunque no es posible atribuir totalmente la falta de disposición para conversar a esta advertencia del maestro, es posible que haya sido un efecto de la misma. Asimismo, se puede explicar que haya aceptado dar la entrevista sólo por sentirse obligado a la misma: ante la petición de "la *maestra* de música", y no "poder" negarse a la misma.

- **Ramiro**
  Cursa el tercer grado de primaria. **Nació en el pueblo** de origen de la comunidad mixteca. Llegó a Nuevo León a los 4 años de edad. Cursó el preescolar y los primeros grados académicos en este estado. Aunque **no ha visitado el pueblo**, declaró conocerlo por historias que escucha, así como por fotografías y videos que ha visto. **Habla mixteco** porque lo aprendió en la escuela puesto que sus papás no le permiten hablarlo en casa, según expresó. Cuando se le preguntó si estaba dispuesto a dar la entrevista, él aceptó con la condición de que estuviera presente Pablo.

- **Pablo**
  Cursa el tercer grado de primaria. **Nació en el pueblo** de origen de la comunidad mixteca. Llegó a Nuevo León a los 4 años de edad. Cursó el preescolar y los primeros grados académicos en este estado. **Ha visitado el pueblo** de origen de los mixtecos en varias ocasiones; asimismo, ha asistido a la primaria del pueblo en ciertos periodos, durante sus visitas. **Habla el mixteco** sólo en la escuela porque sus padres no le permiten hablarlo en la casa.

- **José Luis**
  Cursa el quinto grado de primaria. **Nació en Jalisco**, lugar en el que residieron sus padres antes de establecerse en Nuevo León. Llegó a este Estado a los dos años de edad. **Sabe tocar instrumentos musicales de la banda** mixteca y utiliza esas habilidades **trabajando** como músico en las calles de Monterrey, con su familia. **No conoce el pueblo de origen** más que por conversaciones mantenidas con sus amigos, sin embargo, nunca ha estado ahí. **Domina el mixteco** y lo usa para comunicarse con sus amigos "del pueblo", según expresa. Durante una de las entrevistas con José Luis, éste pidió a la entrevistadora que Roberto se integrara a la conversación puesto que él "es el que sabe" sobre lo que se estaba conversando: los actores que discriminan.

- **Amanda**
  Cursa el quinto grado de primaria. **Nació en la ciudad de Oaxaca**. Su papá es de San Andrés Montaña y su mamá, quien habla otra variante del mixteco, es originaria de otro pueblo. **Conoce el lugar de origen** de sus padres. Ella **habla la variante de su mamá**. Su papá es maestro. Amanda pertenece a un equipo deportivo de la escuela. En los recreos se le puede ver con niñas mixtecas y no mixtecas.

- **Mauricio**
  Cursa el cuarto grado de primaria. **Nació en Oaxaca** pero no sabe a qué edad llegó a Nuevo León; **no lo ha visitado** después de que salió de ahí. Cursó el preescolar y los primeros grados de primaria en Nuevo León. Es el mayor de tres hermanos. En el salón y en el recreo se junta con niños mixtecos, exclusivamente. **Habla mixteco** en su casa y en la calle, con sus amigos.

- **Graciela**
  Cursa el tercer grado de primaria. **Nació en Nuevo León** y en este Estado ha vivido toda su vida y cursado todos los grados académicos previos. **No conoce el pueblo de origen** más que por los videos que algunas personas que van para allá traen para venderlos a los

que no pueden ir. **Entiende el mixteco pero no lo habla**. En el recreo se le puede ver exclusivamente con niñas mixtecas. Ella **trabaja** en la venta ambulante, con su abuelita.

- **Lorena**
  Cursa el segundo grado de primaria. **Nació en Nuevo León** y en este Estado ha vivido toda su vida y cursado todos los grados académicos previos. Aunque **no conoce el pueblo** de origen más que por referencias fotográficas y anecdóticas, ella comentó "yo soy de aquí... no... yo soy de allá pero aquí yo nací... allá casi está toda mi familia...". Lorena **entiende del mixteco pero no lo habla**: sus papás lo hablan entre ellos pero se dirigen a ella y a sus hermanos, en español. Ella **trabaja** en la venta ambulante, con su mamá y su abuelita.

- **Paola**
  Cursa el tercer grado de primaria. **Nació en Nuevo León** y en este Estado ha vivido toda su vida y cursado todos los grados académicos previos. **No conoce el pueblo** de origen más por los videos que algunas personas que van para allá traen para venderlos a los que no pueden ir. Sólo puede distinguir algunas palabras en mixteco, **no lo habla**. Ella **trabaja** con su familia; cuando su tío, primos y hermano tocan casa por casa, ella "pide" el dinero que les dan como pago por su música.

- **Carla**
  Cursa el tercer grado de primaria. **Nació en un municipio de Oaxaca** donde se habla una **variante del mixteco** diferente a la que hablan los oriundos de San Andrés Montaña. Cursó el preescolar y el primer grado de primaria en la escuela de su lugar de origen. Dice no entender lo que dicen las "otras" niñas mixtecas porque no hablan el mismo mixteco. Ella no trabaja porque su papá no quiere que lo haga, según expresa.

- **Roberto**
  Cursa el quinto grado de primaria. **Nació en el pueblo** de origen de la comunidad mixteca. Llegó antes de los cuatro años a Nuevo León y, aunque mencionó haber cursado en este Estado el preescolar y los grados anteriores de primaria, **ha ido por periodos a la escuela del pueblo de origen, durante sus visitas**. Roberto **sabe tocar un instrumento de la banda** mixteca. **Trabaja** en la venta ambulante. Roberto habla mixteco para comunicarse en su casa y con "los del pueblo" en la calle y en la escuela.

- **Raquel**
  Cursa el segundo grado de primaria. **Nació en el pueblo** de origen de la comunidad mixteca. Llegó a Nuevo León a temprana edad, aunque no la especificó; en este Estado cursó el preescolar y el primer grado de primaria. **No conoce el pueblo** de origen más que por las referencias de otros, puesto que salió de ahí a corta edad. **Entiende poco el mixteco y no lo habla**. Trabaja en la venta ambulante.

- **Hortensia**
  Cursa el segundo grado de primaria. **Nació en el pueblo de origen** de la comunidad mixteca. **Tiene poco tiempo de haber migrado** a Nuevo León, con su familia (éste es apenas el primer ciclo escolar al que asiste en este Estado) y, durante este año escolar se ausentó para asistir a la celebración del Día de Muertos y la fiesta de San Andrés del

pueblo, en Oaxaca. Estuvo asistiendo a la escuela de ese poblado. **Habla mixteco** y le ayuda a su abuelita como intérprete, según comenta.

- **Jorge**
  Cursa el cuarto grado de primaria. **Nació en Nuevo León**. Estudió el preescolar y los primeros dos años de primaria en Tamaulipas. **Conoce el pueblo** de origen de los mixtecos y ha estado en la escuela durante los periodos de sus visitas. **Sabe hablar en mixteco**. Aunque generalmente se junta con los niños mixtecos, hay niñas y niños de su salón con los que juega en algunas ocasiones. **Trabaja** en la venta ambulante, con su mamá.

4.3 Las situaciones de discriminación en la escuela

Como se mencionó ya, desde la perspectiva teórica de Lazarus el estrés se refiere al tipo de relación entre la persona y el medio en el que ésta se desenvuelve; por tanto, si se considera que los sujetos están constantemente evaluando sus encuentros con el medio así como las formas de manejo que utilizarán ante éstas, es fundamental describir los acontecimientos que les pudieran provocan malestar.

En el caso de este estudio, en el que participaron niñas y niños mixtecos que asisten a una escuela en Juárez, Nuevo León, se encontró que hay situaciones de malestar que fueron repetidamente señaladas por ellos y que tienen que ver con la discriminación, considerándolas circunstancias en las que ellos se ven desfavorecidos debido a sus diferencias étnicas. Dichos eventos, que se dan en el ámbito escolar, son vividos día a día por estos estudiantes.

Sobre esas situaciones de discriminación, las cuales se hicieron evidentes a través de los dibujos elaborados por ellos mismos, se recabó mayor información a partir de las conversaciones entabladas con los participantes, lo que permitió elaborar una descripción más detalladle de dichos eventos, con el fin de analizar los procesos de valoración y afrontamiento más adelante.

4.3.1 Valoración de los encuentros con "los otros"

Cuando el autor de la teoría del estrés y las emociones se refiere a los procesos que se dan en la relación persona-medio, habla de los procesos de valoración y de afrontamiento. Lazarus (2001) utiliza el término de *valoración* para nombrar el proceso cognitivo que la persona realiza con la finalidad de dar significado a lo que le ocurre. Considerando sus objetivos, creencias y expectativas, así como los recursos con los que cuenta, cada individuo estimará si un suceso en específico puede provocarle daño, si es una amenaza para su bienestar o si, debido a los recursos personales y sociales que posee, la resolución de la situación se convierte en un reto o desafío.

Para iniciar con la descripción de las situaciones de estrés por discriminación, es imprescindible recordar que una de las variables a considerar en el proceso de valoración de los encuentros persona-medio son los **objetivos**, los cuales determinan si hay algo valioso que esté en juego en ese encuentro estresante específico; asimismo, a partir de las **expectativas**

que ellos tengan, los sujetos, valorarán la situación como favorable o desfavorable para su cumplimiento (Lazarus y Folkman, 1984).

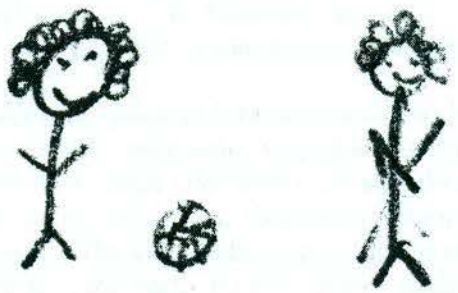
En el caso de los participantes, un elemento mencionado recurrente es la intención de mantener **buenas relaciones** en el ámbito escolar, tanto con sus compañeros como con sus maestros. Esto puede evidenciarse en lo que expresa Roberto:

> [Me gustaría, L.G.] que todos se junten bien… que todos se junten bien y que todos *están* [estén, L.G.] bien (Roberto, 5°).

Con "estar bien", Roberto se refiere a la posibilidad de establecer relaciones en las que él no vea amenazado su bienestar; *que todos se junten bien* denota un deseo, una situación que él espera que se dé en el ámbito escolar. Cuando esta expectativa se ve satisfecha, la emoción que experimentada es de felicidad, según mencionaron en el salón de clase, en una de las sesiones de música, espacio en el que mencionaron que *cuando* existe una buena relación no hay insultos ni ofensas.

A continuación se presenta el dibujo por un alumno mixteco, en el cual describe gráficamente una situación que lo hace feliz en la escuela:

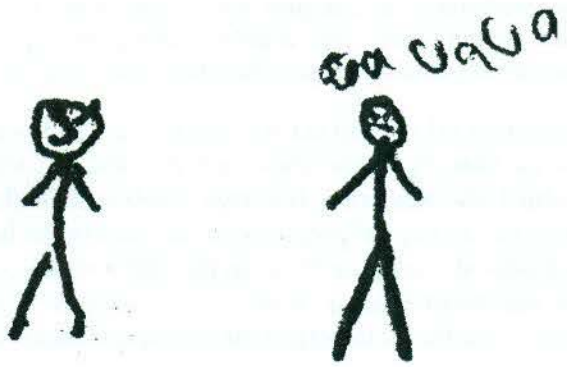
Gráfico No. 3
Dibujo de niño mixteco feliz



Fuente: Trabajo de campo.

En él, se ven representados dos niños que están jugando y sus rostros muestran la emoción que se está describiendo. Sin embargo, no siempre las relaciones son así: de reciprocidad y respeto, y hay algunos encuentros en los que estas prerrogativas de la amistad no se dan. Respecto a esto, José Luis describe lo que dibujó haciendo alusión a que esa situación fue un evento sucedido fuera de la escuela pero con un compañero de clase:

Gráfico No. 4
Dibujo[36] de José Luis enojado



Fuente: Trabajo de campo.

La descripción de este dibujo por parte de su autor, fue la siguiente:

> cuando un... un... un... un niño le anda diciendo cosas o maldiciones y se anda enojando, *lo* [le, L. G.] quiere pegar... por eso... es que este niño va... cómo se llama... allí... este niño va allí [a, L.G.] molestar a este niño... va *en un* [al, L.G.] parque [a, L.G.] molestar este niño... y luego le dice así... le dice "¡eh!, tú eres un flacucho y no sabes subirte en el columpio y no sabes bailar... y él se pone enojado y él le quiere pegar y se quieren pelear los dos... y le dice cosas... como... y le dicen "ya, ya... deja..." Le dicen "flacucho, no sabe nada, no sabe hacer nada y cuando va a la escuela no hace nada"... (José Luis, 5°).

En el relato José Luis hace ver que, quien lo está insultando, lo irrita con sus comentarios por lo que él siente deseos de golpearlo; asimismo, se pueden observar tres tipos de ofensas: *1)* una relacionada con su apariencia física (*flacucho*); *2)* aquellas que tienen que ver con sus habilidades (*no sabes subirte en el columpio y no sabes bailar*); y, *3)* las que se refieren a su capacidad intelectual, las cuales están vinculadas con su desempeño académico puesto que se refiere específicamente a que *no sabe nada, no sabe hacer nada y cuando va a la escuela no hace nada.*

Becerra y otros (2007), cuando hicieron un estudio con participantes de origen mapuche, en Chile, encontraron que las expresiones discriminatorias pueden ir dirigidas a las diferentes áreas del desarrollo; de las que ellos mencionaron, sólo en esta breve descripción de José Luis aparecen dos: una expresión que se dirige al área cognitiva-intelectual, refiriendo que él *no sabe hacer nada*, y otra a la de tipo físico-corporal, *flacucho*).

Otra de las áreas a las que se refirieron estos autores es la socio-económica, la cual puede detectarse en las situaciones de discriminación que Carla, de tercer año, ha vivido en la escuela:

---

[36] Las palabras escritas encima del dibujo de la derecha son: "ja ja ja"

> Yo me quiero hacer amiga con ella pero ella no quiere... yo me imagino con unas niñas que sean mis amigas, yo quiero tener amigas porque las niñas que están ahí... cuando hay niñas nuevas me quiero juntar con ellas pero ellas tampoco quieren... ... me dicen que no quieren que me junte con ellas porque yo soy muy fea, me están diciendo... así me dicen, siempre me dicen eso, que no quieren juntarse conmigo... porque no tengo cosas, no tengo nada... dicen... siempre traigo poquitas cosas... así siempre me dicen (Carla, 3°).

En el texto, Carla refiere que hay dos causas por las que no ha podido integrarse al grupo de niñas al que desea pertenecer: la primera que menciona es ***porque*** *yo soy muy fea*, expresión discriminatoria que va ligada al área físico-corporal; pero, además, Carla hace referencia a que su condición de precariedad es otra de las razones por las que las niñas no mixtecas (grupo al que ella desea integrarse) no quieren hacerla parte de su grupo de amigas, de lo que menciona: *no quieren juntarse conmigo... porque no tengo cosas*, lo cual tiene que ver con el área social-económica que Becerra y su equipo mencionan. Carla, en un dibujo, representó la situación de la siguiente forma:

Gráfico No. 5
Dibujo[37] de Carla triste



Fuente: Trabajo de campo.

Es importante hacer mención de que Carla es una niña que no tiene interés en afiliarse con otras niñas mixtecas puesto que ella no se siente parte de ese grupo: ella es originaria de un municipio de Oaxaca en el que se habla otra variante del mixteco, es decir, no proviene del mismo lugar del que vienen la mayoría de los mixtecos que asisten a esa escuela; al respecto ella menciona:

> [Quiero juntarme, L.G.] con las que hablan español... porque... las que hablan mixteco no les entiendo, siempre me dicen cosas (...) y con las niñas que no saben hablar mixteco, que hablan en español, ellas sí les entiendo... Porque cuando me dicen cosas yo ya me enojo, por eso... así con las otras niñas de que me dicen cosas pero no les entiendo (Carla, 3°).

Evidentemente, Carla tiene **expectativas** específicas con respecto a sus relaciones con otras niñas: que la acepten en su grupo de amistad; sin embargo, ella cree que esta aspiración no se

[37] El mensaje del globo de texto es: "ja ja ja no tiene muñecas".

ve cumplida debido a una de las condiciones que se relacionan con los niños mixtecos: la pobreza, aunque quienes la discriminan presentan características similares, hecho que se constata por el lugar en el que también viven: la localidad en la que se encuentra ubicada la escuela a la que asisten.

Edwards y Romero (2008) refirieron que la condición socio-económica de pobreza es un estigma con el que los mexicanos que migran a Estados Unidos están marcados, razón por la que los adolescentes descendientes de migrantes mexicanos, son discriminados en el espacio social. Esa misma marca es la que, de manera persistente, se sigue relacionando con los grupos indígenas del país y que se ve reflejada en el texto de Carla.

Lorena, durante la entrevista, se refirió a la situación de pobreza de los mixtecos; aunque, durante su conversación, hizo una reflexión al respecto:

> en primero Cinthia, Hortensia y yo sí éramos buenas amigas pero ya en segundo ya no porque esta Cinthia me dice cosas... de que yo soy muy presumida, de que mi hermana es muy presumida (...) y luego Cinthia me decía cosas y luego esta Raquel y yo ya no somos amigas... y afuera de la escuela algunas veces nos juntamos pero a veces no porque es muy presumida (...) algunas veces aquí en la escuela es muy presumida... camina muy así [hace un gesto despreciativo, L.G.]... y hacen que son ricas y no sé qué... y no, son del mixteco... se hace que así que no es del mixteco ella (...) Es que los mixtecos son así... por eso y los ricos no... tienen carros nuevos y así... Nosotros también tenemos carros pero no tantos como los ricos pero algunos aquí no son mixtecos pero son pobres... no tienen dinero, no tienen para comer (Lorena, 2°).

En el relato, Lorena deja al descubierto su creencia de que los mixtecos son pobres cuando menciona: *y hacen que son ricas y no sé qué... y no, son del mixteco*; sin embargo, ella misma reflexiona al respecto: *Nosotros también tenemos carros pero no tantos como los ricos pero algunos aquí no son mixtecos pero son pobres... no tienen dinero, no tienen para comer.*

Esta cavilación de Lorena resulta relevante en tanto que, finalmente, la posición económica de los mixtecos, siendo similar a la del resto de sus compañeros no es precisamente la causa de los desprecios de los que han sido objeto, sino que es su condición de mixtecos propiamente, a la cual va ligada el estigma de la pobreza, el cual no fue sólo mencionado por Carla como algo expresado por las niñas que la rechazan, sino por la misma Lorena refiriéndose a los mixtecos, es decir, la ha internalizado como una cualidad del grupo al cual se afilia, lo cual queda evidenciado porque se refiere a *Nosotros*.

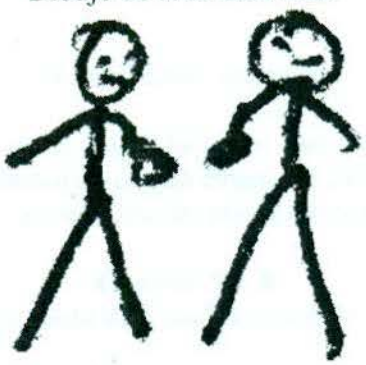
Sobre esto, Verkuyten y Thijs (2006), así como Becerra y otros (2007), ya habían hecho referencia cuando mencionaban que la discriminación puede tener una influencia negativa en la autoevaluación de la identidad así como en la autoestima global del sujeto, lo que es perceptible en los relatos antes mencionados; sin embargo, se ha visto que, con un poco de tiempo para reflexionar al respecto, como lo hizo Lorena, es posible observar que esto no es tan definitivo como ha sido creído y transmitido.

En la teoría del estrés y las emociones de Lazarus, la relación que la persona establece con el ambiente está basada en el *significado* elaborado por el sujeto ante lo que está sucediendo (Lazarus, 1999:67) y, cuando los estudiantes han expresado cuáles son sus objetivos y

expectativas con respecto a la relación con sus pares, es reveladora la **hostililidad** de las relaciones que tienen con aquellos compañeros que no comparten su origen étnico.

Otro aspecto que es de gran relevancia, en tanto que está relacionado con las variables personales que intervienen en el proceso de valoración, es la mención que algunos niños de los participantes hicieron con respecto al *deber ser* en el trato entre compañeros; aludir a ello implica sus creencias y motivaciones así como sus expectativas, en este caso específico sobre la forma en que suponen que deberían darse las relaciones con los compañeros. Sobre esto habla José Luis, de quinto grado, cuando narra el dibujo en el que ha representado una relación cordial entre compañeros:

Gráfico No. 6
Dibujo de José Luis feliz



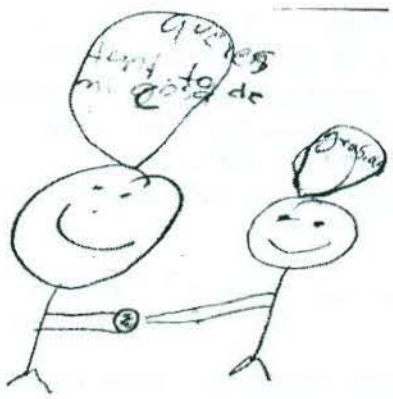
Fuente: Trabajo de campo.

> Ah... que... cómo se llama... que... que, cómo se llama... que cuando este niño va conociendo a un amigo y se pone feliz... va conociendo este amigo y se pone muy feliz y cómo le diré... y este... cómo se llama... va y éste le invita algo y el otro le invita otra cosa y... cómo se llama... y son muy... mejores amigos... y no... no se han dicho cosas de nada... se porta muy bien... se lleva muy bien entre los dos... y *namás* [nada más, L.G.] por eso (José Luis, 5°).

José Luis expone en su narración que la reciprocidad es característica en las relaciones amistosas; asimismo, indica que el respeto también es una cualidad del buen trato entre personas: *no se han dicho cosas de nada* (...) *se lleva muy bien entre los dos*. Sin embargo, esas características no se presentaron cuando él mismo hizo alusión al encuentro que, con sus compañeros no mixtecos, sostuvo en el parque; esas cualidades tampoco están presentes en las narraciones de Carla ni Lorena.

Algo similar a lo que expresó José Luis con referencia a los encuentros con los que sienten emociones agradables, fue expresado por Graciela quien describió su dibujo de la siguiente manera:

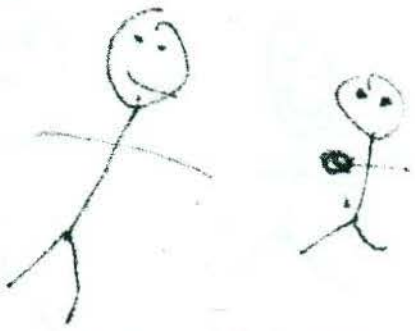
Gráfico No. 7
Dibujo[38] de Graciela feliz



Fuente: Trabajo de campo.

Sin embargo, como ya pudo verse, las relaciones que tienen con algunos compañeros, específicamente los que no comparten su origen étnico, se caracterizan por carecer de ese trato cordial. Mauricio, en su dibujo y la narración del mismo, describe que:

Gráfico No. 8
Dibujo de Mauricio enojado



Fuente: Trabajo de campo

> Este niño estaba jugando solo y éste agarró una piedra y le quería pegar y después este niño corrió para otro lado (...) Es malo porque nosotros no *le* [les, L.G.] hacemos nada y ellos empiezan a molestarnos... es malo insultar y pegar (Mauricio, 4°).

Cuando Mauricio cita: *nosotros*, se está refiriendo a los niños con los que se junta en la escuela quienes, según dijo en otro momento de la conversación, son mixtecos como él. Él no cita alguna confrontación mutua, sólo menciona el acto de ser agredidos por aquellos que no

[38] Los mensajes de los globos de texto dicen: "*Queres* [Quieres, L.G.] tantito de mi cosa", "*grasias*".

son de su grupo. Al hacer notar que insultar y pegar *es malo*, apunta a la creencia de que, en las *buenas* relaciones, no debe haber este tipo de acciones por parte de las personas.

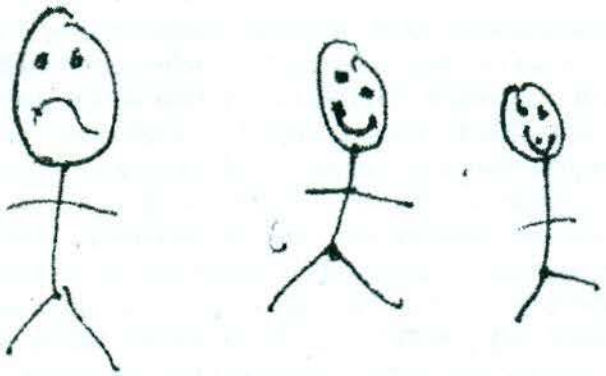
Es relevante observar que ese dibujo de Mauricio fue realizado en la categoría de "Me siento enojado cuando...", lo que implica, desde la teoría de Lazarus, que el encuentro fue *significado* como una ofensa humillante contra la persona y/o los suyos. Ser insultado o golpeado es un acto con el que se manifiesta el menosprecio de otros contra su persona, lo cual no es propio de las buenas relaciones, como ya antes lo había mencionado José Luis y lo que lo vuelve una *mala* acción; acciones contrarias son las que efectúan los amigos, como lo menciona Raquel:

> [Las buenas amigas, L.G.] te defienden de unos niños que nos pegan... como unos niños que están enojados con nosotros... (Raquel, 2°).

Los niños a los que se refiere Raquel son *los del español*, mismos a los que hacía referencia Mauricio; los encuentros con ellos son, de acuerdo a sus descripciones, momentos en los que la *hostilidad* es la principal característica de aquellos que *están enojados*. En algunos momentos ésta se manifiesta de manera violenta (expresiones físicas y/o verbales) pero es una constante que se presenta en forma de rechazo grupal debido a su origen.

Al respecto, Mauricio, quien en situaciones de ofensa decía sentirse enojado, menciona que ante el rechazo de los otros, él se siente triste:

Gráfico No. 9
Dibujo de Mauricio triste



Fuente: Trabajo de campo.

> No tenemos amigos... ellos están jugando solitos... a los atrapados, [a éste, L.G.] no *le* [lo, L.G.] dejan jugar, estos niños eran egoístas, nomás los dejaban jugar a los que les conviene... y el niño le dijo que si jugaba y dijo que no... nomás [se sintió, L.G.] triste... jugó solo (Mauricio, 4°).

Es interesante observar que el calificativo que utiliza Mauricio al referirse a quienes no le permiten jugar (niños no mixtecos): *egoístas*, es decir, sólo permiten integrarse a jugar a algunos, a los que son como ellos, quedando fuera los diferentes, *los otros*, los mixtecos. Ante esto, Mauricio no dice sentirse enojado sino triste.

El tema relacional nuclear de la tristeza, desde la perspectiva de Lazarus, es la experiencia de una pérdida irrevocable, lo cual, en este caso, puede ser entendido como la pérdida de la *estima social*, lo que implica desafecto, desprecio, antipatía fundada en diferencias aparentemente irreconciliables: ser mixteco o no serlo.

Varias declaraciones, como la que a continuación se cita, fueron expresadas por los participantes:

> Nosotros no les decimos nada y ellos nos molestan... me enojo porque me dicen cosas y no nos deben de decir nada (Pablo, 3°).

Como Pablo, la mayoría de los participantes hizo mención a que son incomodados por aquellos que no pertenecen a su grupo étnico, la causa: su **origen**.

• • •

Los objetivos y las creencias, desde la perspectiva de Lazarus tienen un papel determinante en el proceso de valoración, son dos de las variables personales que anteceden a la evaluación del significado de la situación mediante el cual un encuentro que pudiera ser catalogado como dañino o amenazante para el bienestar del sujeto.

Con el trabajo de campo se pudo evidenciar que, uno de los principales objetivos que los niños mixtecos persiguen en el ámbito escolar es ser aceptado por sus pares, sin embargo, como se verá en el siguiente apartado, existe otro que les permite 'tolerar' las afrentas que contra ellos han sido manifestadas por compañeros y docentes, que es aquello que la escuela representa para su desarrollo personal, lo que supondría el social y el económico, motivo por el cual sus padres han migrado a esta entidad de México, y, aunque algunos de los participantes manifestaron que la escuela es importante para ellos en tanto que les permitirá tener unas mejores condiciones de vida en la vida adulta, no fueron las situaciones escolares relacionadas con los contenidos y las tareas académicas las más referidas al momento de elaborar sus dibujos y relatos acerca de las situaciones de estrés dentro del ámbito de la escuela; las situaciones que ellos han nombrado con más ahínco tienen que ver con las diferencias que se marcan entre quienes son mixtecos y quienes no lo son[39].

Son ~~las~~ *creencias sobre el self y sobre el mundo* las que modelan sus *expectativas* sobre lo que puede suceder en un encuentro determinado Lazarus, 1999), de ahí la importancia de hacer explícitas las circunstancias que rodean los eventos de discriminación que los niños viven en la escuela. A continuación se presentan algunos de los relatos que, al respecto, fueron mencionados por los participantes. Éstos se presentan de acuerdo a las categorías que para ello se elaboraron.

---

[39] En la actividad de los dibujos de las emociones en la escuela, los estudiantes mestizos tendían a relacionar los momentos de tristeza y de miedo con situaciones académicas.

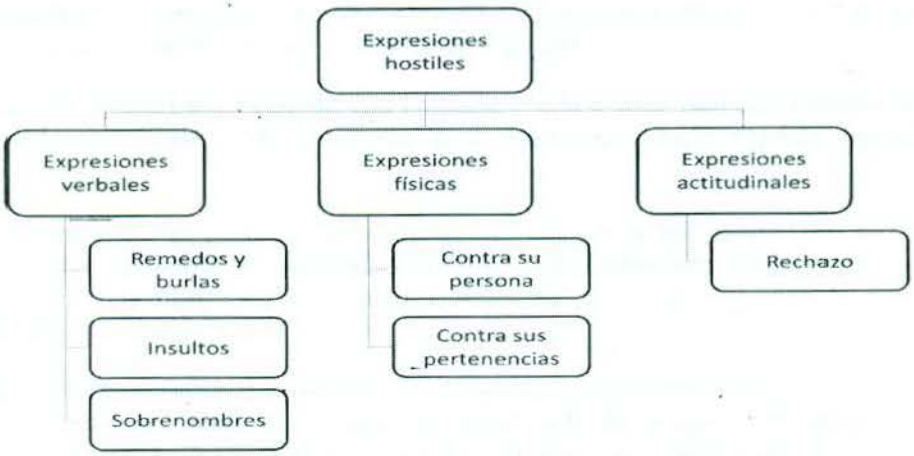
4.3.2 Formas de discriminación

Considerando como base las categorías propuestas por Becerra y otros (2007) en relación a las formas que toma la discriminación, entre las cuales se encuentran las actitudes y expresiones despectivas, las manifestaciones conductuales hostiles y el rechazo grupal y social hacia las personas descendientes de pueblos originarios, y a partir de las conversaciones mantenidas con los estudiantes, fue posible agrupar las situaciones discriminatorias en el ámbito escolar. Antes, resulta pertinente informar que dicha elaboración tuvo como finalidad presentar con mayor especificidad las situaciones de discriminación que viven los niños, lo cual es un requerimiento cuando se pretende hacer un análisis de los datos a partir de la teoría de Lazarus.

En primer término, es pertinente mencionar que *hostilidad* es una actitud que caracteriza a alguien como contrario o enemigo; sinónimos de hostil son: enfrentado, adverso, desfavorable. La definición de la palabra hostilidad tiene sentido en tanto que, en el presente estudio, se observaron las situaciones que los estudiantes han considerado como adversas en la escuela debido a sus diferencias étnicas con sus pares no mixtecos (o *mestizos*, como ellos los llaman). La discriminación es una situación desfavorable para las niñas y los niños mixtecos debido a que va en contra de las intenciones que ellos tienen de convivir con sus compañeros y de ser tratados con amabilidad y respeto por parte de éstos y sus maestros.

La evidencia presentada en el material empírico obtenido durante las entrevistas, hace posible mencionar que las situaciones discriminatorias en la escuela fueron agrupadas de la siguiente manera: *1)* expresiones verbales, en las cuales se encuentran los remedos y burlas, los insultos y los sobrenombres puestos a los niños de origen mixteco; *2)* expresiones físicas, las cuales están dirigidas a su persona y a sus pertenencias; y *3)* expresiones actitudinales, como el rechazo.

Gráfico No. 10
Situaciones de discriminación en la escuela



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo

A continuación se desarrolla cada una de las categorías identificadas a la vez que se presentan algunos relatos en los que los estudiantes mixtecos se refieren a las situaciones de discriminación que viven cotidianamente en la escuela.

a) Expresiones verbales

Algunas manifestaciones hostiles son verbalmente expresadas. A partir de los datos de campo, se consideró que estas expresiones pueden ser agrupadas en tres categorías: remedos y burlas, insultos, y sobrenombres.

Entre los aspectos relevantes que se observaron es que existen diferencias en las formas en que hombres y mujeres se refieren a este tipo de expresiones. Se observó que a los niños se les dificulta más hablar sobre la forma en que, despectivamente, se refieren a ellos; las niñas, en cambio, mostraron mayor apertura al respecto.

i. Remedos y burlas

El diccionario define *remedar* como la acción de "imitar o contrahacer algo, hacerlo semejante a otra cosa; dicho de una persona: hacer las mismas acciones, visajes y ademanes que hace otra, generalmente con interés de *burla*".

Teniendo en cuenta que la diferencia más evidente entre los niños "mestizos" y los mixtecos es la lengua materna, un gesto hostil de su parte es remedar la forma en que los últimos hablan, de esta manera lo comenta Roberto cuando dice que:

> Me remeda en mixteco... cuando vino la maestra de mixteco ellos empiezan a decirnos así cuando llegamos al salón (...) Sí es bueno que nos den clase pero que no nos anden remedando a nosotros ni diciéndonos cosas cuando viene ella... pero es cuando ella se va (...) También un ni... allá de los de... los de ese salón siempre... también nos dicen cosas... todos los salones... los niños... nos dicen cosas... así cosas que ellos inventan... que si para ellos es mixteco... nos dicen cosas (...) Les da risa como cuando hablamos... como ellos no nos entienden, se ríen (Roberto, 5° grado).

En el extracto, Roberto hace evidente que la causa por la que se ríen de la forma en que ellos hablan es el desconocimiento de la lengua; de la misma manera lo expresa Amanda cuando menciona:

> [A los niños, L.G.] les gusta mucho molestarnos... además se burlan de lo que decimos y ni siquiera le entienden pero como quiera se ríen... ellos saben que nosotros hablamos en mixteco, luego le dicen a otra niña "mira, te están diciendo cosas" y ni siquiera entienden lo que decimos (Amanda, 5° grado).

Ambos participantes señalan que quienes los remedan y se burlan cuando hablan mixteco, lo hacen por el desconocimiento que tienen del significado de lo que están diciendo aunque a esto se podría añadir la ignorancia con respecto al valor que puede representar hablar una lengua indígena; de esa manera lo señala el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas cuando menciona que las ancestrales prácticas discriminatorias en México, como en la mayor parte de

los países de América Latina, se deben fundamentalmente al desconocimiento y al escaso respeto y valoración de la riqueza cultural que poseen las sociedades indígenas, motivo por el que institucional y socialmente se han desarrollado prejuicios y estigmas (INALI, 2010).

Con lo anterior se puede observar que tener como lengua materna un idioma diferente al dominante en la escuela es motivo de burlas por parte de los compañeros debido a que esto marca una diferencia entre un grupo y otro. La incomprensión, no sólo del idioma sino del derecho a poder expresarse en el idioma de sus padres, es transformada en conductas hostiles para con "los diferentes". Esto puede tener diferentes consecuencias, una de ellas: dejar de hablarlo; al respecto se hablará más adelante, en el apartado de formas de afrontamiento.

Por otro lado, aunque los remedos y burlas pueden considerarse como *insultos*, éstos fueron ubicados en una categoría más específica, la cual se presenta a continuación.

ii. Insultos

Insultar, según el Diccionario de la Lengua Española, significa ofender a alguien provocándolo e irritándolo con palabras o acciones.

Aunque los remedos y las burlas pueden ser acciones provocativas, en esta categoría se colocaron las expresiones que, sin referirse directamente a las diferencias culturales (como lo es la lengua), se relacionan con formas despectivas con ánimos de ofender a los niños mixtecos y a sus familiares[40].

En relación a los insultos que hacen referencia a su apariencia física y la de sus familiares, Roberto platicó:

> Cuando estábamos en el salón un niño siempre me anda molestando... un niño que se llama Manuel... siempre molesta a todos... también a mí me molesta... a mí y a José Luis... dice que mi mamá es la chaparrilla gorda... y luego a él le dice que es un narizón como Calamardo [de la caricatura de Bob Esponja, L.G.]... que su mamá también está narizona... (Roberto, 5°).

Asimismo, Graciela de tercer grado, se refirió a las expresiones hostiles concretadas en insultos mencionando que:

> ... a veces si te dicen cosas no te gusta porque no les haces nada y ellos te empiezan a molestar... dicen que eres gorda, que estás bien fea, que tu mamá está despeinada, que no te arreglaste, que hueles a caca... y todas esas cosas te dicen... y tú no les haces nada... y así te molestan ellos... y te dicen cosas y te dicen... y luego tú ya no soportas y le dices al profe, el profe los regaña y los manda a la dirección (Graciela, 3°).

---

[40] Resulta pertinente mencionar aquí que, en las primeras visitas a las escuelas, una alumna de cuarto grado se refirió a un compañero mixteco como "flojo y peleonero" aludiendo a que no le gusta trabajar en la escuela y que pelea mucho porque los otros niños le dicen cosas.

Es oportuno mencionar que los insultos anteriormente expuestos pudieran dirigirse no sólo a las niñas y niños mixtecos sino al resto de los compañeros por igual, sin embargo, estos relatos surgieron en el contexto de una entrevista en la que se planteaba expresamente la situación de la discriminación en la escuela.

A diferencia del primer tipo de expresión verbal, los remedos y burlas, que están evidentemente relacionados con las diferencias culturales, los insultos se refieren a aspectos relacionados con la condición de ser descalificados, empero hay otro tipo de expresiones hostiles que unen estos dos matices: los sobrenombres.

iii. Sobrenombres

La Real Academia define *sobrenombre* como un nombre calificativo con el que se distingue especialmente a una persona. Sinónimos de sobrenombre son: seudónimo, apodo, calificativo y apelativo.

Con lo anterior se puede deducir que un sobrenombre adjetiva y nombra a la vez. En la medida en que alguien es nombrado a partir de aquello con lo que se le identifica se evidencia una opinión de aquél al que se está nombrando y, si esa expresión verbal es hostil, es posible concluir que los sobrenombres son la concreción de la posición desfavorable de aquellos a quienes está nombrando.

Ese es el caso de los niños de ascendencia mixteca, de quienes los compañeros se refieren como "oaxqueños" o "titiuitas".

"Oaxaqueño" alude al lugar de origen de los niños mixtecos y/o de sus familiares:

> Hay unos niños que les dicen cosas... dos niños... uno se llama Víctor, nomás les dice oaxaqueñas... [a mí, L.G.] no... bueno, en primero una vez me dijeron "oaxaqueña ven" y me decían... bueno, a todas las de Oaxaca que somos del mixteco del salón nos dicen... (Lorena, 2°).

Como Lorena, Ramiro se refiere a que el lugar del que provienen es el que da lugar al sobrenombre, sin embargo, menciona otras condiciones ligadas a ello:

> Nos dicen oaxaqueños... nos dicen porque nuestra raza es diferente a los demás... ellos son blancos y nosotros somos morenos, que ellos nos tratan mal porque somos de Oaxaca... (Ramiro, 3°)

Este relato es muy revelador en tanto que hace alusión a varios asuntos significativos en relación a la etnicidad. La utilización del conector *porque* denota causa o razón, de esta forma, el sobrenombre de *oaxaqueño*[41] se relaciona, más que con su lugar de origen, con las

[41] Martínez y Rojas (2006) encontraron que, en Guadalajara, en las escuelas en las que la discriminación se da de forma más abierta, hay un número mayor de niños provenientes de Oaxaca que en el resto de las escuelas con población indígena, siendo el término *oaxaquita* una de las etiquetas de mayor desprecio entre la población escolar, inclusive entre los propios niños

diferencias fenotípicas, específicamente el color de la piel. Él establece aquí una diferencia: *ellos son blancos y nosotros morenos*; sin embargo, la creencia de Ramiro alude a que ellos son diferentes debido a esa característica propia de *su raza.* Al respecto, se hace pertinente mencionar que, en México, el 64.6% de las personas se sabe morena y, aun así, casi el 55% considera que a las personas se les insulta por el color de su piel (ENADIS, 2010).

En otro de los relatos el sobrenombre "oaxaqueño" fue citado junto a la palabra "mugre":

> Hay otras niñas que no les gusta tanto hablar [mixteco, L.G.]... es que les da vergüenza hablar en mixteco porque algunas niñas se burlan de ellas... por eso a mí no me importa que se burlen de mí al cabo así soy... pero cuando algunas niñas las escuchan hablar dicen "mugre oaxaqueña" (Amanda, 5°).

La palabra mugre denota suciedad y esta condición de "sucios" es abiertamente expresada por los "mestizos":

> ...como ahorita en el salón, estaba jugando yo y esta Luisa, y luego Osvaldo y Francisco (...) me estaban diciendo cosas que yo soy oaxaqueña que soy titiuita... y nomás me estaban diciendo eso... porque dicen que somos oaxaqueños y que *uolemos* [olemos, L.G.] a caca. [Nos dicen, L.G.] a mí, a mi prima Paola, a una niña que se llama Lucrecia, nada más... y a los niños tampoco... a los niños no les dicen... nomás a las niñas... (Graciela, 3°).

Aunque con estas condiciones de suciedad (vinculadas con el desarreglo personal) habían sido citadas por otros participantes en los insultos hacia ellos y hacia sus familiares, en los textos anteriores puede observarse claramente la identificación entre "oaxaqueño" y "mugre (mugroso[42])".

En el relato de Graciela se encuentra otro término con el que se ha nombrado a los niños mixtecos: *titiuitos*, apelativo que está relacionado a las características que son definidas por la territorialidad: la cultura, específicamente la lengua; en relación a ésta, José Luis menciona:

> [Cuando hablamos en mixteco, L.G.] nos dicen cosas... nos dicen cosas (...) A mí nada, solamente a Amanda y a Carolina... les dicen cosas... les dicen oaxaqueñas (...) está mal pa... está mal... es que dicen otra cosa también... dicen... como... no sé... les dicen titiuito... pero ellas no dicen nada (José Luis, 5°).

La palabra *titiuito* está relacionada con la forma en que los niños "del español" remedan los sonidos emitidos por los mixtecos cuando éstos se comunican en su lengua materna.; es el sustantivo derivado de un remedo y, a la vez, es un adjetivo que describe el origen étnico de los niños mixtecos.

---

indígenas. Sería pertinente, en estudios futuros, observar si las situaciones de discriminación que viven los indígenas provenientes del Estado de Oaxaca son mayores a las sufridas por los de otras entidades federativas, así como las causas por las que esto sucede.

[42] La palabra mugre se deriva de mugroso o mugriento.

Finalmente, hay una declaración hecha por Hortensia, de segundo grado, que más allá de referirse a un sobrenombre impuesto por el grupo étnico mayoritario en la escuela, se refiere a la connotación que puede tener la palabra "mixteco (a)", es decir, cuando los nombran de esa manera, ella lo significa como algo "malo". Aunque la palabra en sí misma (aparentemente) no representa una forma de expresión verbal hostil, la intención con la que se dice lo es. Ella menciona que:

> Los niños... los de español [nos dicen, L.G.] "¡eh, mixteca!"... eso es malo (Hortensia, 2°).

Cuando Hortensia califica que la expresión "¡eh, mixteca!" es mala, se está refiriendo a la forma en que ella está evaluando la situación; el evento en el que esos niños ("los del español") se refieren a ella como mixteca, lo están haciendo con un propósito que ella considera desfavorable para su persona, la palabra misma está marcando la diferencia que hay entre quien emite el vocablo y a quien va dirigido.

En este apartado es posible observar que las expresiones verbales son, como lo señala el diccionario, locuciones o declaraciones de algo para darlo a entender, sin embargo, el contexto en el que éstas se llevan a cabo es determinante; de esta forma lo han hecho saber los participantes con sus narraciones: los remedos y burlas, los insultos y los sobrenombres son expresiones verbales con las que los niños y niñas con los que conviven diariamente, hacen explícita la diferencia entre quienes son mixtecos y quienes no lo son.

La siguiente tabla muestra la síntesis de las áreas en las que se manifiesta la discriminación; en él puede observarse que hay diferencias de género en los aspectos considerados para marcar las diferencias:

Tabla No. 11
Expresiones discriminatorias verbales según área y género

Área de discriminación	Hombres	Mujeres
Socio-económica	Oaxaqueños	Oaxaqueñas
Moral-ideológica	Titiuitos	Titiuitas
Físico-corporal	Narizón	Chaparrilla Gorda Fea Despeinada Desarreglada Huele a caca
Cognitivo-intelectual	No sabe hacer nada	No sabe hacer nada

Fuente: Trabajo de campo

Es posible observar que las expresiones verbales utilizadas contra los niños mixtecos, pueden ser ubicadas en cada una de las cuatro áreas de discriminación establecidas por Becerra y otros (2007); sin embargo, resulta evidente que las expresiones verbales relacionadas con el área físico-corporal, son dirigidas a las mujeres, siendo las de menor edad (2° de primaria) las que hicieron mayor referencia a ello. En las otras tres áreas, las expresiones son semejantes en hombres y mujeres, no habiendo diferencias relacionadas con la edad.

Para finalizar este apartado, se ha de mencionar que, si la discriminación se define como la conducta real que se tiene con un grupo ajeno y puede apreciarse en actividades que privan[43] de la oportunidad que otros disfrutan (Giddens, 2000: 281), entonces, cada uno de los aspectos señalados por los participantes son situaciones de discriminación; si en los encuentros y las relaciones que se dan en la escuela entre los estudiantes mixtecos y no mixtecos están constantemente presentes las expresiones de hostilidad, es posible hablar de **discriminación en el ámbito escolar**; y, si estos encuentros son valorados por quienes los viven como una situación en la que su bienestar está amenazado o dañado, evidentemente la discriminación es una situación no deseada para quienes la viven, en este caso los niños mixtecos.

Sin embargo, el daño o amenaza que pueden sentir a partir de estas situaciones no se remiten sólo a lo simbólico del lenguaje, en ocasiones las expresiones hostiles se concretan en maltratos físicos a su persona y a sus pertenencias; de este aspecto se habla a continuación.

b) Expresiones físicas

De acuerdo a la definición de hostilidad citada en párrafos anteriores, ser hostil es ser contrario, ser enemigo. En relación a *ser contrario*, las expresiones verbales antes presentadas evidencian que el enfrentamiento se debe a: que unos (ellos o su familia) son de Oaxaca y otros no (son de Nuevo León o de cualquier otro Estado que no sea Oaxaca); unos tienen ascendencia mixteca y otros no; unos hablan mixteco y otros no lo hablan ("los del español"); unos forman parte de la mayoría y otros son minoría. En cuanto a "ser enemigo" se observó que hay expresiones verbales que se hacen con mala voluntad[44] como decir que las niñas mixtecas son feas o mugrosas. Sin embargo, hay otro tipo de expresiones que no implican palabras y que se llevan a cabo con la intención de dañar a una persona: las agresiones físicas.

Por lo anterior, se vio la necesidad elaborar otra categoría que incluyera las agresiones físicas tanto a las niñas y niños mixtecos directamente, como a sus pertenencias.

---

[43] Poder comunicarse en la lengua de la que se es hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, es un derecho en México y ninguna persona puede ser sujeto de discriminación a causa de la lengua que hable (LGDLPI, 2003).

[44] El diccionario define enemigo como persona que tiene mala voluntad a otra y le desea o hace mal.

i. Contra su persona

En ocasiones la hostilidad se concreta en conductas agresivas que se materializan, como los golpes.

Como evidencia de esta categoría, a continuación se presenta el relato de Graciela, quien comenta:

> A mí no me gusta que me digan oaxaqueña... y que somos titiuitos y todo eso... yo no los molesto, ellos me empiezan a molestar... como Ricardo (...) él ~~*los*~~ [nos, L.G.] pega, por eso a mí no me gusta molestar... porque luego nos pegan, luego nos hacen llorar y yo... si me pegan a mí, yo le digo al profe... a veces si no está el profe yo *los* [les, L.G.] pego (Graciela, 3°).

Cuando Graciela dice "**como** Ricardo" está ejemplificando una situación vivida, refiriéndose a la conducta específica de un niño el cual le ha pegado en alguna ocasión (o varias) y, al hacer esa mención después de haber mencionado los sobrenombres de oaxaqueña y titiuita, es claro que existe una relación entre las agresiones físicas y esa condición de Graciela, de ser mixteca. Además, es importante comentar que Graciela no es la única niña mixteca en su salón por lo que, cuando ella dice "**nos** pegan" se está refiriendo a las niñas que pertenecen a su mismo grupo étnico.

Una situación similar relata Raquel, quien comentó que:

> Un niño del salón se llama Oscar y siempre nos pega y no le hacemos nada... todos los niños del salón nos pegan... a las mujeres (Raquel, 2°).

Sin embargo los golpes y agresiones hacia estudiantes de origen mixteco no es cuestión de género; Roberto, en entrevista, narró dos situaciones, una vivida en el salón de clase y otra en el patio de la escuela en las que recibió agresiones físicas por parte de compañeros:

> Es que... en el salón hay un niño que nomás viene y luego molesta y nos pega... ni le hacemos nada y luego viene y nos pega, ése y... cómo se llama...Miguel... cuando viene y nomás nos pega así [señala con un golpe en la cabeza, L. G.]... le decimos al profe y el profe dice que lo saca del salón y no es cierto. Al otro día, el miércoles, estábamos sentados yo y Rafael y Armando, y luego ellos vinieron solitos y nos estaban molestando y luego nosotros le dijimos que le vamos a decir al profe y luego nada más empezaron a aventar piedras y luego nos fuimos corriendo allá (Roberto, 5°).

De la misma forma expresa Mauricio, quien comenta que además de ser insultado, ha sido objeto de ataques físicos por parte de niños que asisten al turno matutino del mismo plantel. Gerardo, el niño al que se refiere Mauricio, es un niño mixteco con el que él suele juntarse en el recreo:

> Cuando nos insultan y nos pegan... los que nos molestan... nos *dice* [dicen, L.G.] cosas como groserías (...) los que son malos nos estaban molestando a mí y a Gerardo, nos empujaban allá cuando entramos (...) dos niños de la mañana... nos decían cosas (Mauricio, 4°).

Es pertinente observar que, como otros participantes lo hicieron durante las conversaciones, Mauricio se refirió a quienes los molestan con el adjetivo de "malos" es decir, aquellos que le hacen daño.

Las expresiones hostiles que atentan contra el bienestar físico de quienes pertenecen a la etnia mixteca, sólo por el hecho de ser diferentes, son sufridas por los niños y las niñas de origen mixteco, siendo hombres los victimarios. La diferencia radica en que esas situaciones son vividas por los niños mixtecos en general: tanto los menores como los mayores; en cambio, son las niñas de los grados más bajos los que denuncian este tipo de actos contra ellas.

ii. Contra sus pertenencias

Las agresiones contra los niños mixtecos no sólo se remiten a ataques contra su persona, sino que se extienden a sus pertenencias; tal como lo relata Carla, de tercer grado:

> Un niño que se llama Osvaldo... siempre me molesta, llega a patear mi banco, patea mi mochila, me la tira, siempre me pisa mis libros... (Carla, 3°).

Una pertenencia es una cosa que es propia, del dominio de una persona, es la relación de esa cosa con quien tiene derecho a ella. Con esto es comprensible que, si alguien desea llevar a cabo un acto contra una persona puede hacerlo tanto al sujeto mismo como a aquello que se relaciona con él, en este caso sus muebles, materiales y útiles escolares.

Con lo anterior, es posible demostrar que las expresiones hostiles que se dan en el plano físico están presentes como manifestaciones de discriminación en la escuela. Sin embargo, aunque pudiera pensarse que esta concreción de la hostilidad sea el aspecto más representativo del rechazo que sufren las niñas y niñas mixtecos, ésta es sólo una más.

A continuación se presenta la tercera y última categoría de las expresiones hostiles en las que se han agrupado las situaciones de discriminación en la escuela: las expresiones actitudinales.

c) Expresiones actitudinales: el rechazo

Hay una tercera categoría de las expresiones hostiles con las que se han determinado las situaciones de discriminación en el presente trabajo, ésta se refiere a aquellas actitudes que denotan rechazo hacia los estudiantes mixtecos.

La finalidad de denominar a esta tercera categoría *expresiones actitudinales* es hacer énfasis en las actitudes que los actores que discriminan muestran hacia los discriminados, desde el entendido de que una actitud es la disposición de ánimo manifestada de algún modo; sinónimos de actitud son postura, disposición, posición o gesto. En base a esta definición, se vio pertinente conjuntar ambos vocablos: expresión y actitud.

En los apartados previos se ha puesto en evidencia que la disposición que tienen los niños "mestizos" hacia los mixtecos en la escuela, ha sido de **enfrentamiento**; las situaciones que los participantes han expresado en relación a vivir su etnicidad (como hablar su lengua materna) en la escuela han sido de adversidad y, por tanto, no favorables hacia su persona.

Algunas manifestaciones, como se ha visto, han sido verbales y otras físicas; sin embargo, la intención de presentar un tercer grupo es poner énfasis en la actitud de rechazo que estos niños viven en la escuela por ser mixtecos.

Una de las acepciones de la palabra *rechazo* es: mostrar oposición o desprecio a una persona, grupo o comunidad. Esta definición pudo ser relacionada con las diferentes narraciones de los participantes.

Jorge explicó que, cuando otros niños juegan en equipo, no aceptan a niños mixtecos:

> No me dejaban jugar futbol... ellos son malos. Ellos están jugando futbol y luego yo me quedé y no me dejaban jugar y *namás* (...) *namás* [nada más, L.G.] me quedé mirando (Jorge, 4°).

Aunque Jorge no hace referencia a haber pedido ser integrado al equipo, él se siente rechazado y usa un calificativo particular para aquellos que no le permiten entrar al juego, se refiere a ellos como "malos".

Por su parte, Hortensia narra la manera en la que ella ha vivido el rechazo por parte de aquellas con las que deseaba convivir: con "las niñas del español":

> ... sí, antes sí me juntaba con ellas [con "las niños del español" L.G.] pero ya no, porque ellos se juntan con otras... y después me dejaron a mí... porque no querían jugar conmigo... porque echaron mentira... se fueron a llamar a otras amigas... se *fue* [fueron, L.G.] con las niñas y dijeron que ya no se iban a juntar conmigo (...) Las niñas dijeron que iban a jugar conmigo... y las estaba esperando... yo las estaba esperando a ellas y nunca vinieron (...) y después me junté con Cinthia y Cinthia sí quiso (Hortensia, 2°).

El relato evidencia el rechazo que Hortensia sufrió de parte de las niñas que pertenecen al grupo mayoritario. Es importante señalar que Cinthia, la niña a la que se refiere Hortensia en su relato, es una niña mixteca. Sobre esto se hablará más adelante, en las formas de afrontamiento).

Las situaciones mencionadas han sido catalogadas como discriminatorias en tanto que los participantes las significaron en relación a su posición dentro del ámbito escolar: pertenecen al grupo minoritario.

Una vez que se han mencionado las situaciones de discriminación descritas por los participantes, es posible analizar las formas de afrontamiento que ellos utilizan ante dichas circunstancias, de lo cual se habla a continuación.

4.4 Formas de afrontamiento utilizadas ante la discriminación en la escuela

Cuando se habla de *afrontamiento* se hace referencia a un proceso puesto que implica el constante cambio en los esfuerzos cognitivos y conductuales, esto con el fin de manejar las demandas internas y/o externas específicas que son valoradas como impositivas o excesivas para los recursos del sujeto, es decir, el afrontamiento es el esfuerzo por resolver el estrés psicológico (Lazarus y Folkman, 1984).

Es importante subrayar que, en el momento en que se considera estudiar las formas de afrontamiento, es imprescindible describir a detalle lo que la persona piensa o hace en relación a la situación, así como observar el contexto en que se da el encuentro. En el caso de este estudio, sobre las situaciones de discriminación en la escuela, es básico tener en cuenta las **expectativas** que los niños mixtecos tienen en referencia a esta institución: para ellos, además de las buenas relaciones entre compañeros, "el estudio" es una forma de acceder a una mejor forma de vida, siendo uno de los motivos de la migración a centros urbanos como es el caso del Área Metropolitana de Monterrey (Martínez y Rojas, 2006; Rebolledo, 2007; Romer, 2010); de lo cual tienen conocimiento a través de la transmisión de sus propios padres.

Para iniciar el análisis de las formas de afrontamiento utilizadas por los niños mixtecos ante la discriminación en la escuela, a continuación se citarán las narraciones que ellos elaboraron al respecto, durante las entrevistas, para lo cual se utilizarán las categorías que Lazarus propone al respecto, mencionando primero las estrategias de afrontamiento centradas en la resolución del problema y luego aquellas estrategias que se centran en las emociones del sujeto ante el encuentro. Sin embargo, es necesario recordar que, en el proceso de afrontamiento, **cada una de las funciones** (centrada en la emoción y centrada en la resolución del problema) **es tan importante como la otra y que, cuando la persona tiene un encuentro estresante, utiliza estrategias vinculadas con ambas funciones**.

4.4.1 Afrontamiento centrado en la resolución del problema de la discriminación

Como se comentó al inicio de este apartado, son dos las funciones del proceso de afrontamiento: una de ellas está centrada en la transformación de las emociones y la otra en la *resolución del problema*; sin embargo, una no es independiente de la otra pero esta última categoría analítica incluye en el proceso la obtención de información por parte de la persona sobre qué puede hacer y, con ello, movilizarse con el fin de modificar la realidad (Lazarus, 1999), es decir, utiliza sus recursos con el objetivo específico de resolver las dificultades de la relación persona-medio.

A diferencia de las formas de afrontamiento centradas en la emoción, en las cuales se puede incluir la minimización, la evitación, la tolerancia y la aceptación de las condiciones estresantes, el afrontamiento centrado en la resolución del problema se caracteriza por los intentos de ejercer un control en las relaciones con medio, lo que implica, por supuesto, tener los recursos para ello (Lazarus y Folkman, 1984). En ese proceso, los **recursos** con los que cuenta la persona tienen un papel decisivo en el momento de considerar las opciones de

manejo; entre ellos están: las creencias positivas sobre sí mismo, las habilidades para la resolución de problemas, las habilidades sociales, los recursos materiales y el apoyo social.

En el apartado de situaciones de discriminación, las relaciones entre niños mixtecos y no mixtecos desfavorecen a los primeros y, frente a eso, se observó que las formas de afrontamiento se concentran en la búsqueda de apoyo en los maestros, padres y pares mixtecos.

a) Búsqueda de apoyo social

Sobre el apoyo social, se sabe que contar con personas de las cuales es posible recibir apoyo emocional, informativo y/o tangible puede disminuir considerablemente el estrés de los sujetos (Lazarus y Folkman, 1984); ese apoyo puede provenir de diferentes fuentes, las cuales pueden ser redes formales o informales. Al primer tipo pertenecen las redes institucionales, mientras que, el segundo tipo lo integran la familia y los amigos (Chadi, 2000). En la institución escolar, los actores involucrados en estos tipos de redes son: los docentes, el personal administrativo y de apoyo, en las formales; y los pares y los padres de familia, en las informales (Dabas, 1998).

i. El apoyo de los docentes

En el caso de los participantes, la principal forma de afrontamiento encontrada fue recurrir a quienes podrían hacer algo al respecto de las constantes manifestaciones de discriminación por parte de los compañeros, éstos son los docentes, la autoridad escolar (el director) y sus propios padres. Sin embargo, el común denominador fue la falta de una respuesta que realmente los favoreciera; así, varios de los participaron coincidieron con Raquel, quien manifestó que:

> ... le decimos a la maestra pero no *le quieren* decir nada, no le *dicen* nada... y les dice "¿por qué le *pegastes*? y sólo *le* dice eso... algunas veces sí le importa porque hay una niña que le interesa mucho a la maestra y a los demás no le importa... sólo le interesa porque es inteligente y eso no es lo que me gusta porque tiene que querer a todos, no sólo a ella... porque los demás también somos inteligentes, no sólo ella... (Raquel, 2°).

En el relato, Raquel hace ver lo que ha sucedido con respecto a la respuesta recibida de su solicitud de apoyo a la maestra del grupo, sin embargo, no le parece suficiente lo que ella hace: *sólo le dice eso*, y declara que eso no es lo que debería pasar puesto que la maestra *tiene que querer a todos*, incluyéndose así en aquellos que están a cargo de la docente.

Ese tipo de testimonios fue nombrado por varios de los participantes; sin embargo, el relato de Amanda es uno de los más completos en tanto que hace ver algunas cuestiones en relación al papel de los ofendidos así como del maestro y del director en el manejo de las situaciones de discriminación que se dan en la escuela:

> ... que pongan reglas que los niños mestizos no les digan cosas a los niños mixtecos y así... porque algunos niños se sienten mal que les digan cosas y ya no dicen... lo que... su

> idioma... ya no lo dicen... ya no lo hablan aquí en la escuela mucho... algunos sí, que les gusta mucho el mixteco... es que... Roberto y este José Luis, hablan mucho mixteco en el salón, o sea a ellos sí les gusta hablar en mixteco y unos niños dicen [hizo unos ruidos vocales, L.G.] y se burlan y les empiezan a decir cosas, luego Roberto le dice al profe, y el profe como que está con los otros y no les cree a ellos porque él cree que... es que Roberto, Esteban y José Luis sí le dicen cosas a los niños, y luego Roberto se enoja... se pone bien rojo y ya no le habla al profe. [El profe, L.G.] debería regañarlos y que Roberto debería ir con el director a decirle que el profe no hace nada, que los molestan... [el director debería, L.G.] castigarlos o *mandarle* un reporte (Amanda, 5°).

La narración de Amanda es rica en varios sentidos, ya que en su discurso hace ver la importancia de que, en la normativa escolar, debieran considerarse aspectos relacionados a las relaciones interétnicas y ella conoce la causa: ***porque*** *algunos niños se sienten mal que les digan* cosas, pero además del malestar que éstos sienten con el conector "***y***" hace ver que otra consecuencia de esas deterioradas formas de comunicación es que algunos de sus compañeros *ya no dicen* (...) *su idioma... ya no lo dicen... ya no lo hablan* ***aquí*** *en la escuela mucho*; Amanda es muy precisa cuando cita el espacio en el que algunos niños han optado por dejar de hablar su lengua materna: la escuela.

Cuando refiere que son *algunos niños* los que están en una situación de opresión por la que eligen dejar de hablar su lengua materna en el espacio escolar, deja en evidencia que no es el caso de todos los niños mixtecos que conoce, y explica: ***es que*** *... Roberto y este José Luis, hablan mucho mixteco en el salón*, y luego confirma su razonamiento: ***o sea*** *a ellos sí les gusta hablar en mixteco*; más adelante hace mención de lo que las formas discriminatorias que, a causa de hablar mixteco, los compañeros no mixtecos manifiestan: *y unos niños dicen* [hace unos ruidos vocales, L.G.] ***y*** (sugiriendo que, además, suceden otras cosas) *se burlan y les empiezan a decir cosas.*

Una vez que ha declarado qué es lo que sucede en relación a la situación vivida por quienes hablan mixteco en la escuela, Amanda hace saber lo que sus compañeros hacen al respecto después de esos actos: ***luego*** *Roberto le dice al profe*; con esto, está mencionando la forma de afrontamiento usada por su compañero, aunque luego menciona que no hay una respuesta favorable al respecto, mencionando que: *el profe como que está con los otros y no les cree a ellos*, aludiendo a la razón por la que ella piensa eso: ***porque*** *él cree que...* ***es que*** *Roberto, Esteban y José Luis sí le dicen cosas a los niños.*

Con lo anterior puede entenderse lo siguiente: el maestro no hace algo respecto a la queja de Roberto, Estaban y José Luis puesto que ellos *les dicen cosas a los niños*, es decir, al haber cometido un agravio ("diciéndoles cosas") contra sus compañeros dejan de tener el privilegio de ser 'defendidos' por el docente puesto que han quebrantado las reglas básicas de cordialidad que deben darse en el salón de clase. Con esto, la actitud del docente provoca en Roberto un malestar diferente al que manifestó Amanda cuando se refirió los niños 'oprimidos', y lo que él siente es *ira*, esto lo menciona cuando dice: ***luego*** *Roberto se enoja... se pone bien rojo y ya no le habla al profe.*

Finalmente, Amanda regresa al punto con el que inició, mencionando cuál es la responsabilidad del docente respecto al cumplimiento de las normas en cuanto a las relaciones de cordialidad entre compañeros: [El profe, L.G.] *debería regañarlos*, haciendo ver que, en

caso de que éste no cumpla con su cometido, *Roberto debería ir con el director a decirle que el profe no hace nada, que los molestan...* Con esto, se entiende que Roberto debería ir a expresar, ante la autoridad de la escuela, dos aspectos: que el maestro no está cumpliendo con su deber y que hay niños que los molestan por hablar su lengua materna, con lo que Amanda termina el discurso mencionando que él, el director [debería, L.G.] *castigarlos o mandarle un reporte*, es decir, hacer algo al respecto, con lo cual se haga evidente que se está sancionando una conducta que está fuera de las normas escolares.

Con todo esto, el texto de Amanda se convierte en una verdadera composición informativa en tanto que hace menciones acerca de que:

- Las **normas** que rigen las relaciones en la escuela tendrían que considerar las formas de *correspondencia intercultural*
- El **maestro** juega un papel central en el cumplimiento de esas normas, así como en la aplicación de sanciones en caso de transgresión
- Las fractura de esas relaciones tienen considerables **consecuencias**, entre ellas:
    - El **malestar** de los niños mixtecos ante las manifestaciones hostiles de sus compañeros no mixtecos, así como de parte del docente
    - Observar que la figura de autoridad tiene una posición: *está con "los otros"* y, por lo tanto, **deja de ser un recurso** en la búsqueda de justicia
- En relación a todo lo anterior, hay dos **tipos de niños mixtecos**: los que insisten en hacer valer su derecho de hablar su lengua aunque, con ello, tengan que confrontar a "los otros" (incluyendo al maestro), y aquellos que prefieren dejar de hablar su lengua materna con el fin de dejar de ser objeto de burla y rechazo.

El contenido de los señalamientos de Amanda ha sido de gran utilidad para la teorización que, a partir del material empírico y los fundamentos de la teoría del estrés y las emociones de Lazarus, se aborda en el siguiente apartado. Sin embargo, antes se encuentra otro elemento que ha sido fundamental en dicha construcción teórica, la cual está relacionada con la búsqueda de apoyo en otros actores de fundamental importancia: los padres de los niños mixtecos.

ii. El apoyo de los padres

Además de buscar el apoyo de los docentes, algunos participantes mencionaron que recurren a **su mamá**, con el fin de que los ayuden a resolver la problemática que viven con los compañeros no mixtecos. Al respecto, Graciela menciona que lo que su mamá le responde es:

> "Ah, bueno". Y sí, viene a hablar con los maestros... y le dice que unos niños me están diciendo cosas, le reclama y luego viene...; luego, le dijo al profe "profe, estos niños le están diciendo cosas a mi hija"... luego los llevaron a la dirección a los niños que me estaban diciendo cosas... (Graciela, 3°).

Es evidente que la mamá de Graciela ve al docente como la autoridad que podría hacer algo para resolver el problema, el cual se da en el entorno escolar; sin embargo, de acuerdo a este

relato, la actuación del docente se limitó a llevar el asunto a una autoridad superior a él en la escuela: el director.

El caso anterior fue narrado por una niña de tercer grado, pero, para los niños mixtecos de mayor edad existe una limitante: recurrir a sus padres para denunciar estas situaciones sería motivo de señalamientos, como ellos mismos lo hacen con sus compañeros no mixtecos:

> No le decimos [a los papás, L.G.] porque luego van a decir que luego vienen... que cuando nos molestan luego dicen que nuestras mamás vienen a llorar por nosotros... como ellos... vienen cuando les quisimos pegar... cuando les quieren pegar los niños a su hijo... luego viene la mamá de Patricio y luego viene alguien y reclama al maestro y luego todos dicen que no molesten a Patricio... que no hay que molestar a Patricio porque luego viene a llorar su mamá al salón por él (Roberto, 5°).

Las **demandas** son presiones del medio social que sugieren que la persona actué de cierta forma, la cual es considerada socialmente correcta (Lazarus y Folkman, 1984) y éstas contribuyen tanto en el proceso de valoración como en la toma de decisiones respecto a la forma en que se debe actuar. De esta forma, la búsqueda de apoyo en los padres para que acudan a la autoridad escolar no es una opción para los niños de mayor edad.

Sin embargo, hay otro tipo de recursos que sí son aceptados por el grupo escolar de esa edad, los cuales tienen que ver con las redes sociales con las que cuentan dentro de la escuela, específicamente los pares mixtecos:

> Es que... en el salón hay un niño que nomás viene y luego molesta y nos pega... ni le hacemos nada y luego viene y nos pega (...) le decimos al profe y el profe dice que lo saca del salón y no es cierto. No [le pegamos, L.G.] porque tiene un hermano más grande y nos va pegar también... y Esteban tiene suerte que su hermano está en sexto... (José Luis, 5°).

Saber que cuentan con el apoyo de sus pares mixtecos, lleva a los participantes a considerar que *no están solos* ante las situaciones de discriminación que viven en la escuela, los mismos padres de familia lo saben:

> Yo tengo un primo aquí, aquí en la escuela... que es de allí, de cuarto... [Yo, L.G.] me junto con las niñas[45]... con Cinthia... *namás* [nada más, L.G.]... así me dice mi papá (Hortensia, 2°).

Sin embargo, recomendaciones como ésta no son las únicas formas de apoyo que los participantes han recibido por parte de sus padres; otro tipo de apoyo recibido es la información que, sobre las diferencias entre mixtecos y no mixtecos, existen:

> ... mi mamá dice que no le haga caso, que están mensos, no sé qué más... dicen oaxaqueños porque tienen celos (...) y dice mi mamá "es que está celosa porque somos oaxaqueños, sabemos más que ella... que ellos" (Paola, 3°).

---

[45] Cuando Hortensia se refiere a "las niñas" hace alusión a las niñas mixtecas: Cinthia es una de ellas.

La declaración de Paola hace ver que su mamá le da elementos informativos para que ella **re-signifique** la situación: si *ellos* están celosos de lo que los mixtecos son (más inteligentes), entonces no tiene sentido darles la mayor importancia, es mejor *no hacerles caso*; la misma recomendación le hace su mamá a Amanda:

> [Mi mamá, L.G.] dice que la ignoremos, que no le hagamos caso (Amanda, 5°).

Aunque más adelante se elaborará un análisis sobre la re-significación como forma de afrontamiento de las situaciones de discriminación en la escuela, estas declaraciones contribuyen a pensar que el significado que (en este momento del análisis) se le puede otorgar al apoyo social es la **ausencia de un apoyo que sea efectivo en la resolución del problema** por parte de aquellos a quienes los niños han recurrido para obtenerlo: sus redes sociales formales (los maestros, en la escuela) e informales (los padres, en la familia)[46], quedando como única fuente de apoyo social sus pares mixtecos.

Esta red de apoyo (la de los pares) se convierte en el único recurso que les queda para el manejo de aquellos encuentros con manifestaciones de agravio hacia su persona debido a su origen étnico. Tanto sus hermanos y primos (familia) como amigos "del pueblo", se convierten en la principal alternativa en la búsqueda de apoyo, lo que les permitiría afrontar los encuentros de discriminación en la escuela; sin embargo, el análisis del discurso de los participantes hace ver que, más que ser una forma de afrontamiento ante situaciones desfavorables, se convierten en acciones de confrontación con "los otros".

iii. El apoyo de los pares mixtecos

Los participantes fueron reiterativos al nombrar que aquellos que formaban su red social en la escuela son, en su mayoría, mixtecos:

> [Yo me junto, L.G.] con Carlos, con Mauricio, Raúl... también me junto con los de quinto y de tercero... Mateo, Pablo, Ramiro... y de quinto con Roberto, José Luis, eh... y con Beto... Alfonso, Luis... uno gordito también, está en quinto... sexto que diga... y también me junto con... con Paco y con Óscar, están en quinto (...) porque viven aquí y nos juntamos aquí [señalando una parte del patio, L.G.]... porque siempre que salimos al recreo (...) a Raúl lo conocí aquí, a Mauricio, también... a todos los conocí aquí pero menos a Carlos, lo conocí en mi pueblo... algunos nacieron aquí... bueno, casi todos nacieron aquí y nomás como cinco o seis nacieron en el pueblo (...) los que me junto nomás son los que hablan mixteco (Jorge, 4°).

Es posible observar que la red social de Jorge no se limita a los compañeros mixtecos de su edad, sino que son miembros de ella niños de diferentes edades y, por tanto, grados escolares. De la misma forma se refirió Ramiro, cuando mencionó:

---

[46] Aunque el apoyo que han recibido por parte de aquellos a quienes han recurrido forma parte de las estrategias de afrontamiento de los participantes, éste no ha contribuido a que el problema se resuelva o, al menos, se vea disminuido; ellos mismos, en sus relatos y dibujos, dejan ver que las situaciones de discriminación forman parte de la cotidianidad en la escuela.

> [Nos juntamos, L.G.] con los de 4°, los de 5°, los de 6°. Con los niños de Oaxaca porque son de nuestra ¿cómo se llama?... de nuestro país... de nuestra raza porque somos... porque hablamos mixteco (Ramiro, 3°).

La causa por la que se juntan entre ellos es ***porque*** hablan mixteco, lo cual denota algunas diferencias con el resto: vienen de Oaxaca y son de otra *raza*.

El caso de las niñas es similar aunque, en sus declaraciones, admiten que sus amigas son niñas del mismo grado y del mismo salón.

> Yo me junto con nosotros... o a veces una niña se junta con los de aquí... pero a mí no me gusta... (Paola, 3°)

Cuando Paola habla de "nosotros", se refiere a los niños de origen mixteco y cuando menciona a "los de aquí" apunta a aquellos que no son mixtecos. En su declaración deja ver que ella prefiere juntarse con los de su grupo étnico. De la misma, Graciela, hace mención de que ella *se junta* con las de su mismo grupo (étnico y de grado escolar):

> Ella [Paola, L.G.], y yo y Carla siempre salimos al recreo, nos juntamos todos los días (...) yo y ella nos juntamos en el salón, siempre trabajamos juntas... y ella es mi mejor amiga... (Graciela, 3°).

Sin embargo, no en todos los casos se tiene relaciones *exclusivas* con los pares mixtecos, algunos participantes (los menos) manifestaron tener amigos que no son "del pueblo". Ellos tienen algunas características comunes y otras tienen que ver con las *diferencias individuales;* sobre esto se hablará en el siguiente apartado.

En relación a la búsqueda de apoyo en los pares mixtecos, éste se busca con el objetivo de sumar esfuerzos en el uso de alguna estrategia de afrontamiento que les ayude a dar solución al problema de ser discriminados por los no mixtecos. Como en los maestros no siempre han encontrado respuestas favorables en el establecimiento de normas que les hagan justicia, algunos han decidido afrontar la situación de manera agresiva, es decir, han optado por **confrontar** a quienes los han ofendido:

> los agarramos, *le* pegamos y a veces nosotros de Oaxaca nos peleamos con ellos, como ahorita cuando estábamos con Luis... como cuando Enrique nos pega, le pegamos... dice que está jugando y nos anda pegando a nosotros... o a veces le decimos al director y los regaña (...) Les pegamos... nos llevan a la dirección... y nos decía que no les debemos de pegar a los otros niños y les decimos que ellos nos molestan primero y también los regaña... (Pablo, 3°).

En el relato de Pablo se pueden encontrar algunos elementos interesantes. En primer término se refiere a que *nosotros de Oaxaca* se confrontan con *ellos*, los que no son de Oaxaca, los diferentes, que son quienes los ofenden, proporcionando un ejemplo como referencia. Asimismo, hace notar que *a veces* le dicen al director y éste *los regaña*; sin embargo, menciona algo en lo que se diferencia de la posición de Mauricio, el participante mixteco de cuarto año que mencionaba que él no pegaba ni insultaba a quienes lo hacían porque era "malo": les llaman la atención por haber hecho algo que no "se debe" (golpear a los

compañeros) pero, a la vez, ve satisfecho el deseo de que se haga justicia, que a "los otros" también les llamen la atención con respecto a molestar a los niños mixtecos.

De manera similar actúa Roberto: responde agresivamente a los insultos, aunque él no lo hace físicamente sino de manera verbal debido a las limitantes de las que antes se habló (las consecuencias de hacerlo):

> Cuando estábamos en el salón un niño siempre me anda molestando... un niño que se llama Manuel... siempre molesta a todos... también a mí me molesta... a mí y a José Luis... dice que mi mamá es la chaparrilla gorda... y luego a él le dice que es un narizón como *Calamardo* [de la caricatura *Bob Esponja*, L.G.]... que su mamá también está narizona... y le digo cosas en mixteco... (Roberto, 5º).

Decirle cosas en mixteco es, así, una forma de enfrentarse a quienes lo han insultado. Sin embargo, las formas usadas con el fin de resolver el problema de la discriminación no siempre son de confrontación, y hay quien elige **imitar** las formas de comportamiento de los "mestizos", esto con el fin de evitar los problemas que les provoca "ser mixtecos" en la escuela.

Por otro lado, Hortensia relata lo que hizo después de haber sido rechazada por un grupo de niñas no mixtecas:

> ... no querían jugar conmigo... porque echaron mentira... se fueron a llamar a otras amigas... se *fue* [fueron, L.G.] con las niñas y dijeron que ya no se iban a juntar conmigo (...) las niñas dijeron que iban a jugar conmigo... y las estaba esperando... yo las estaba esperando a ellas y nunca vinieron (...) y después me junté con Cinthia y Cinthia sí quiso (Hortensia, 2º).

Cinthia, la niña que "sí quiso" juntarse con ella, es mixteca. Ésa es una de las alternativas que tienen las niñas y niños mixtecos: juntarse con los de su mismo origen étnico en tanto que son rechazados por aquellos que no lo son.

En síntesis, lo que se observó fue que el tipo de apoyo que los niños mixtecos reciben de sus pares está relacionado a la defensa ante las agresiones de "los otros"; las respuestas son agresiones tanto física como verbal. Las primeras fueron relatadas por los niños de menor edad; en cuanto a los niños mayores, no las utilizan debido a que esto podría traer consecuencias posteriores, por lo que se limitan a la utilización de insultos en mixteco, lo cual también resulta relevante en tanto a que no podrían ser comprendidos por los pares "mestizos".

Las niñas, en cambio, recurren a sus pares mixtecas en busca de compañía: alguien con quién estar, sobre todo a la hora del recreo.

b) Imitar conductas de los "mestizos"

En el apartado anterior se vio que el apoyo social no ha sido un recurso efectivo para la resolución de los encuentros discriminatorios en la escuela, queda la posibilidad de que haya

otras formas de evitar dichas situaciones. Una de ellas es imitar las conductas del grupo mayoritario. A continuación se presentan las que han sido utilizadas por los participantes.

A partir del siguiente relato es posible observar que la imitación de formas de comportamiento de los "mestizos" es vista como una manera de integrarse al grupo mayoritario, lo que les permitirá desenvolverse sin sufrir rechazo:

> [Me junto, L.G.] con niñas... así, normales... pero ayer... bueno... poquitas veces me junto con las niñas de mixteco y a veces me junto con niñas normales... porque a veces las niñas no vienen y las otras sí, y luego las otras no vienen y las otras sí, y así... y si las dos no vienen *pos* me junto con otras (...) en primero Cinthia, Hortensia y yo sí éramos buenas amigas pero ya en segundo ya no porque esta Cinthia me dice cosas... de que yo soy muy presumida, de que mi hermana es muy presumida... la verdad ellas son más presumidas... caminan muy así... y si nosotras nos sentamos donde están ellas, ellas se van... pero Raquel antes me caía muy mal porque ella me decía cosas antes y ahora sí nos juntamos... ella es del mixteco, en el salón... y luego Cinthia me decía cosas y luego esta Raquel y yo ya no somos amigas... y afuera de la escuela algunas veces nos juntamos pero a veces no porque es muy presumida... algunas veces aquí en la escuela es muy presumida... camina muy así [hace un gesto despreciativo, L.G.]... y hacen que son ricas y no sé qué... y no, son del mixteco (Lorena, 2°).

En primer término resulta de gran relevancia que Lorena toma a las niñas no mixtecas como parámetro de "normalidad" sugiriendo que ser mixteco no lo es. El análisis que del uso de este calificativo por parte de Lorena puede ir, al menos, en dos sentidos: por una parte es *normal* aquello que, por su naturaleza, se **ajusta** a ciertas normas fijadas de antemano; en la escuela, una regla implícita en el proceso educativo es hablar español, de esta forma, todos los alumnos deberán ajustar su conducta con respecto a la utilización del español como el idioma apropiado para las interacciones en el espacio académico. Por otro lado, lo normal es lo **común**, por lo que aquellos que pertenecen al grupo mayoritario son "los normales", categoría en la que no entran los niños mixtecos, quienes forman parte de una minoría, no sólo en el sentido proporcional cuantitativo sino en el ámbito de lo cualitativo: pertenecer a una minoría es ser **opuesto** a aquellos que conforman el grupo dominante.

Lorena hace referencia a que tiene relación con ambos grupos de niñas (las *normales* y las mixtecas), sin embargo, aquellas a las que nombra durante la conversación son niñas de su mismo origen étnico y hace mención de la forma en que algunas de ellas la describen, *presumida* y, aunque luego afirma con certeza: ***la verdad* ellas son más presumidas**, sólo está comparando el grado de presunción, no negando que podría ser una característica propia.

El término *presumida* tiene dos acepciones, las cuales son: *1)* persona que se arregla mucho y *2)* persona que tiene un alto concepto de sí misma. En este texto hay componentes que evidencian que ambos significados corresponden a las características de las niñas *normales*, es decir, no mixtecas.

Por un lado, si una persona presuntuosa es una persona que se arregla mucho y el arreglo personal tiene que ver, como Carla (3er. grado) lo mencionó en otro momento, con **tener** ropa y cosas bonitas, entonces eso implica tener los recursos que las niñas mixtecas no poseen, según Lorena antes de hacer una reflexión al respecto; y, por otro, si una persona presumida es

aquella que tiene un alto concepto de sí misma, frente al atributo de *pobre* que ella tiene de los mixtecos, queda implícito el significado de que quienes son *normales* tienen un alto concepto de sí mismos, lo que es opuesto al que ella tiene de sí misma al saberse mixteca.

Frente a la opresión que los niños mixtecos viven día a día por parte de sus compañeros no mixtecos, resulta revelador que ella imite la actitud de *presumida* en tanto que se vuelve una **característica deseada** con el fin de ser aceptada por aquel grupo de niñas que conforman la mayoría. Sin embargo, esa no ha sido una estrategia efectiva: ella sigue siendo discriminada por algunos compañeros aunque haya otros que, en ocasiones, sí la acepten.

Otra conducta a imitar es la de comunicarse exclusivamente en español; así lo considera Amanda, quien comenta que dejar de comunicarse en mixteco es una de las consecuencias de la discriminación:

> ... algunos niños se sienten mal que les digan cosas y ya no dicen... lo que... su idioma... ya no lo dicen... ya no lo hablan aquí en la escuela mucho... (Amanda, 5°).

Amanda, en su relato, expresa que las consecuencias de las burlas y manifestaciones de discriminación por parte de los no mixtecos es por un lado, que *se sienten mal*, pero por otro que ya no hablen su lengua materna.

De lo anterior se hace evidente que el significado que, los niños mixtecos a los que se refiere Amanda, le dan a ese tipo de expresiones por parte de sus pares no mixtecos es que son discriminados por hablar mixteco y, ante eso, prefieren dejar de hacerlo, lo que se relaciona con sus motivaciones: aquello que los mueve a no seguir hablando su lengua es el evitar que se noten esas diferencias que los vuelven objeto de burla por parte de los compañeros. Hablar sólo español es mejor, al menos, en la escuela.

Este fenómeno es identificado como *desplazamiento de la lengua,* que es el proceso mediante el cual una lengua o variedad lingüística va siendo reemplazada por otra (Gundermann y otros, 2009: 65), esto debido a las presiones sobre los sujetos ocurridas normalmente en situaciones de dominación, discriminación y desvalorización (Harriss y Brouzés, 2007 citado por Harriss, 2008).

Así, es posible observar que ni recurrir a otros en búsqueda de apoyo, ni adoptar formas propias de aquellos que los discriminan con el fin de ser aceptados, han sido estrategias de afrontamiento efectivas para la resolución del problema de ser discriminados en la escuela, por lo que parece pertinente apuntar el análisis hacia la segunda función del afrontamiento: aquellas estrategias que se centran en las emociones del sujeto.

4.4.2 La necesidad de re-significar las situaciones de discriminación: de la tristeza de ser rechazado al orgullo de ser mixteco

Mientras que el afrontamiento centrado en la resolución del problema se caracteriza por los intentos del sujeto por ejercer un control en las relaciones con el medio, es decir, hacer algo para resolver la situación problemática, las formas de afrontamiento que están *centradas en la*

emoción, tienen como objetivo regular las emociones experimentadas durante la situación estresante; y aunque esto no sirve para modificar el estado de las situaciones que le son desfavorables al sujeto, la persona, a partir de sus esfuerzos cognitivos transforma las emociones provocadas en su encuentro *re-significando* la situación con el fin de salir **menos dañada** en la transacción.

La intención de haber abordado primero las formas de afrontamiento centradas en la resolución del problema fue observar la **vulnerabilidad** de los niños mixtecos en el ámbito escolar, lo cual se fundamenta en la escasez de recursos que les permitan transformar su realidad: aquellos que pudieran hacer algo al respecto (los maestros) no manifiestan la disposición de hacerlo; por otro lado, sus padres han aportado elementos que reproducen la confrontación entre los niños mixtecos y los no mixtecos, pidiéndoles que convivan con los de su misma *raza* y aconsejándoles que *no hagan caso* a quienes los agreden, aludiendo a que los mixtecos y los "mestizos" son diferentes: *los mixtecos son más inteligentes.* Así, la re-significación de las situaciones de discriminación se convierte en un tema relevante.

Las respuestas por parte de los adultos mixtecos, así como el sentido de protección que da el formar parte de un grupo, ha hecho que la **afiliación** de los niños mixtecos se convierta en una forma de afrontamiento frente a la adversidad, de la cual se hablará más adelante.

A continuación se cita la narración de Mauricio con el fin de mostrar lo que, en relación a la forma en que maneja la situación, dijo:

> Este niño estaba jugando solo y éste agarró una piedra y le quería pegar y después este niño corrió para otro lado (...) es malo porque nosotros no *le* [les, L.G.] hacemos nada y ellos empiezan a molestarnos... es malo insultar y pegar (...) Cuando estoy triste por eso les cuento a mis amigos y jugamos...es bueno ser mixteco porque nosotros sabemos *palabra* y ellos no... (Mauricio, 4°).

La descripción de Mauricio indica que, cuando ha estado en una situación de agravio, recurre a sus amigos quienes son una fuente de apoyo al escuchar lo que él les cuenta sobre la causa de su estado de ánimo; además, con ellos juega, lo que transforma la emoción de tristeza en la alegría de la convivencia con **aquellos que lo aprecian**, quienes tienen como cualidad ser como él, ser mixteco y contar con un recurso que *los otros* no tienen: hablar mixteco.

Es interesante observar el contexto en el que Mauricio hace esta referencia, que es después de haber descrito una situación ofensiva en donde, *los otros* quedan como ignorantes de un saber que ellos (los mixtecos) sí tienen, puntualizando así otra emoción: el **orgullo**, el cual nombró después de la descripción de un encuentro desfavorable.

Además, Mauricio, en otro momento de la entrevista comentó que no hace *nada* al respecto:

> Me han dicho oaxaqueño y me insultan... [no les hago, L. G.] nada porque es malo insultar y pegar (Mauricio, 4°).

Cuando Mauricio menciona que no hace *nada* en relación a las ofensas que recibe de los niños "mestizos", en realidad sí está haciendo algo: elabora el significado de la situación; él

menciona que lo que hacen los niños que los ofenden *es malo*, lo que más tarde quedará claro al referir la razón por la que él no hace *nada* ante la situación vivida: ***porque** es malo insultar y pegar*. Mauricio **revalora** el acontecimiento y ve, en la búsqueda de apoyo con aquellos que son de su grupo, una forma de afrontar el desfavorable encuentro y, aunque ellos no le dan alguna información o forma de ayuda con lo que pueda resolver el problema suscitado, le dan seguridad y así transforma la tristeza y el miedo en emociones agradables como el orgullo que, relacionado con su grupo social, se vincula con la etnicidad; asimismo, experimenta alegría de tener con quién jugar: con sus pares mixtecos.

En relación a la re-significación de emociones desagradables en orgullo étnico, Graciela describe la siguiente situación:

> Los que son de español me dan miedo porque ellos le dicen al profe, *les dice* "ahorita vas a verlo, *titiuita*, le voy a decir al profe", le dice... yo cuando... no me gusta *pegarlos* porque le dicen al director y a mí me da miedo que me manden al director con las demás niñas... por eso no me gusta pegarles a los de español (...) Luego mi mamá me dice "dile que nosotros somos más listos que ellos"... (Graciela, 3°)

Con la información proporcionada por su mamá, Graciela es capaz de reconsiderar su lugar frente a *los otros* y, aunque eso no transforme sus relaciones con ellos, sí la posiciona en una superioridad ético-moral como en el caso de Mauricio.

Por su parte Paola, menciona las cualidades que hacen que los miembros de la etnia mixteca posean más capacidades que los no mixtecos:

> Nosotros.somos más listos que ustedes, no sé por qué... porque nosotros sabemos tocar... saben... nosotros sabemos tocar la trompeta y el clarinete y no sé qué más... otros instrumentos... y sabemos hacer tortilla a mano... y bolsas... (Paola, 3°).

De la misma manera refiere Graciela:

> Todos los oaxaqueños dicen así... dicen que los oaxaqueños son más listos que la gente... (Graciela, 3°).

Es notable que, en la revaloración que los niños mixtecos hacen de la situación, aquellos que los han ofendido tienen una jerarquía menor que ellos en relación a los saberes, es decir, ellos **sobrevaloran algunos elementos identitarios, minimizando la condición de los no mixtecos**; de esta forma los agraviados contienen su ira, cuya manifestación podría traer consecuencias en el espacio escolar, transformándola en orgullo el cual está relacionado con aquello que los hace mixtecos y lo mismo sucede con la tristeza; el dominio de algunas habilidades que les son propias, como la ejecución de instrumentos de viento por la banda que es una expresión de su cultura, así como lo relacionado con cuestiones gastronómicas propias y la elaboración de productos artesanales con la técnica del tejido que es también característica del pueblo mixteco.

De esa forma, es posible observar que la estimación de los elementos identitarios se conviertan en un recurso que auxilie en la transformación de las emociones (como la tristeza y la ira) y les permita *sobrellevar* esas situaciones en la escuela. Al respecto, Lazarus y Folkman (1984),

mencionan que la valoración secundaria es más que un mero ejercicio intelectual en el cual se detectan todas las cosas que pudieran hacerse; es un complejo proceso de evaluación que toma en cuenta las opciones de afrontamiento disponibles para el sujeto. Y, en este caso, ante la escasez de recursos: la identidad étnica se convierte en un recurso importante.

Dicha identidad étnica tiene como base la consideración de que mixtecos y no mixtecos, son **diferentes**; cada uno tiene diferentes características, capacidades, formas de ver al mundo, así como de relacionarse. En relación a esto, doce de los trece participantes[47] hicieron señalamientos, los cuales se ubican en la siguiente tabla:

Tabla No. 12
Atributos relacionados con las diferencias étnicas

Características	***Ellos*** **(los "mestizos")**	***Nosotros*** **(los mixtecos)**
Físicas	❖ Son blancos	❖ Somos negros, morenos
	❖ Son malos: nos molestan, nos insultan, nos pegan	❖ Somos buenos: no les decimos nada
Conductuales	❖ Hablan español	❖ Hablamos mixteco
	❖ Traen a su mamá, no se aguantan	❖ Nos aguantamos
	❖ Son irrespetuosos con la mamá	❖ Respetamos a nuestra mamá
Actitudinales	❖ Son egoístas	❖ Somos solidarios
Intelectuales	❖ Son "mensos"	❖ Somos más listos que ellos (sabemos tocar instrumentos, cocinar)
Socio-económicas	❖ Son ricos	❖ Somos pobres

Fuente: Datos de campo

Los atributos que aparecen en el cuadro permiten corroborar, a partir del material empírico obtenido en las entrevistas, la postura de Camus (2002) cuando menciona que la etnicidad se refiere a una situación que se presenta a partir de la interacción entre dos o más grupos sociales que tienen algún grado de asimetría.

En él se observa que, en la mayoría de las características, se muestran cualidades superiores a las del grupo opuesto: buenos, respetuosos, solidarios, inteligentes, de las cuales hacen uso en el momento de re-significar las situaciones de agravio, como ya se vio antes. Y son tres las que, en las entrevistas, son mencionadas como aquellas que les afectan al momento de ser

[47] La única participante que no hizo referencia a este aspecto es una de las dos niñas que pertenecen a una variante diferente del mixteco de la de sus compañeros (Carla, de tercer grado).

rechazados por *los otros*: morenos, hablan mixteco, pobres, siendo esos atributos los que se consideran la *marca* o *estigma* de su *clase social*, que son las que, finalmente, son consideradas por *los otros* para categorizarlos como *diferentes*[48].

Por otra parte, aunque ellos muestren atributos que son valorados socialmente, el hecho de que los posean aquellos que pertenecen a un grupo indígena hace que dichas características no sean tan apreciadas como si las detentara un no indígena. Igual sucede con sus recursos personales: ser bilingüe, tocar un instrumento musical y ganar dinero son cualidades que, de no ser porque tienen relación con su cultura, serían elementos muy valorados. Sin embargo, el estigma que estos niños sufren, debido a su origen étnico, limita sus posibilidades de generarse un notable capital sociocultural lo que los convierte en sujetos muy vulnerables (Sieglin, 2008) aun teniendo ese tipo de recursos.

Ante esa vulnerabilidad, una alternativa viable es agruparse. Aunque ya Dubow (2000), Verkuyten y Thijs (2006), así como Smalls y otros (2007), habían encontrado que una forma de manejo ante el estrés por discriminación es la adopción de la identidad del grupo al que pertenecen los adolescentes; lo mismo sucede con los niños mixtecos; sin embargo, los hallazgos de esta investigación muestran que existen niveles de intensidad en esta afiliación y tanto el significado que le dan a los eventos discriminatorios como a las formas de afrontamiento utilizadas por ellos se relacionan con ese grado de intensidad; del análisis de lo anterior surgieron dos categorías en el que se adhieren todos los participantes de la investigación[49].

A continuación se muestran los resultados de ese trabajo de análisis.

4.5 Niveles de afiliación al grupo étnico

Giddens (1998) considera que los miembros de grupos minoritarios, desfavorecidos en relación al grupo mayoritario, desarrollan cierta solidaridad de grupo; asimismo manifiesta que las experiencias de discriminación suelen reforzar los sentimientos de lealtad y el interés en común respecto al grupo de pertenencia. Dicho sentido de solidaridad puede ser identificado en la afiliación, la cual implica la inscripción del sujeto al grupo étnico.

Como se ha visto, los participantes recurren a sus pares mixtecos en busca de apoyo para manejar las situaciones de discriminación en la escuela, sin embargo, la incorporación a su grupo de pertenencia no es igual en todos los casos: las diferencias individuales definen los niveles en que dicha afiliación se presenta. Después de conocer los significados que los participantes dan a las situaciones discriminatorias, las formas en que afrontan dichos eventos, así como sus características personales, fue posible observar la existencia de algunos patrones que están directamente relacionados con algunos elementos identitarios.

En la primera etapa de la presente investigación, durante la revisión de la literatura, se encontró que ya se ha demostrado que las formas de afrontamiento están estrechamente

[48] Sobre el atributo de ser *aguantador* se hablará más adelante.

[49] En el trabajo de teorización se trabajó con los elementos de la identidad étnica que fueron encontrados en el material empírico: hablar mixteco, trabajar, conocer el lugar de origen de sus padres, tocar algún instrumento de la banda mixteca.

relacionadas con la adopción de la identidad del grupo al que pertenecen los sujetos discriminados (Smalls y otros, 2007); se sabe además que la autoestima étnica es un mediador entre la discriminación percibida y la autoestima global del sujeto (Verkuyten y Thijs, 2006), así como el papel que los padres y los pares juegan en su definición (Liebkind, Jasinskaja y Solheim, 2004; Oppedal y otros, 2004; Repetti y otros, 1999). Y aunque la dimensión de la **afiliación** no se abordó en ese primer acercamiento a los antecedentes del tema, se hizo presente en el momento del análisis de la información y permitió crear **tres tipologías** en las que fueron situados los participantes de acuerdo a sus características personales, así como de las valoraciones de las situaciones y uso de los recursos para afrontarlas.

4.5.1 Nivel de afiliación y elementos identitarios

A partir de observar algunos patrones en los elementos identitarios que presentan los participantes tales como el lugar de nacimiento, el uso de la lengua mixteca y la relación con el pueblo de origen, y considerando sus declaraciones con respecto a su relación con su grupo de origen, se establecieron tres niveles de afiliación: fuerte, mediana y débil. En la siguiente tabla se presenta la síntesis de este primer aspecto:

Tabla No. 13
Nivel de afiliación y elementos identitarios

Nivel de afiliación étnica	Lugar de nacimiento			Uso de la lengua mixteca		Relación con el lugar de origen	
	Oaxaca	Nuevo León	Otro	La habla	Entiende pero no habla	Lo conoce personalmente	Lo conoce por foto/video
Fuerte	7	-	1	8	-	5	3
Mediana	1	3	-	-	4	-	4
Débil	1	-	-	1	-	1	-

Fuente: Datos de campo

En la tabla 13 se puede observar que los participantes que se ubican en el rubro de una **fuerte afiliación étnica**, en su mayoría, nacieron en el pueblo de origen de sus padres, hablan (y usan) la lengua mixteca y conocen el pueblo personalmente. Dos de ellos (Ramiro y Pablo) comentaron que, aunque sus papás no los dejan hablar mixteco en su casa, ellos lo hacen en la escuela:

> ... en la casa hablamos español porque nuestros papás no nos dejan hablar mixteco... en la escuela sí hablamos pero en la casa no porque nos regañan... nuestros papás porque no quieren que hablemos (...) los demás niños no se enojan con sus papás y los de nosotros sí se enojan porque hablamos mixteco... porque nosotros no debemos de hablar con mixtecos... porque debemos de hablar español, dicen nuestros papás porque no quieren que hablamos mixteco... (Ramiro, 3°).

El relato de Ramiro muestra a la lengua como un elemento del que él hace uso para fortalecer su relación con los pares mixtecos y, aunque al usarla desobedece una indicación de sus

padres, hablarla le provee de recursos sociales que le permiten afrontar las situaciones de discriminación en la escuela, como se ha dicho antes, resignificando dichos eventos.

Como se observa en la tabla 13, cinco de los ocho participantes con una alta afiliación étnica mencionaron que han visitado el pueblo de origen en, al menos, una ocasión. Sobre esto, es conveniente resaltar que los dos participantes que pidieron ser entrevistados con la presencia de otro compañero, aludieron a que era porque *ellos sí* conocían el pueblo de origen y sabían más sobre lo que podría preguntarles y, aunque la conversación no tenía la intención de dirigirse a ese aspecto, fue un elemento presente en la mayoría de los diálogos: el pueblo de origen, su arquitectura, espacios, fiestas y tradiciones, por lo que se decidió considerar esta característica (conocer el pueblo de origen personalmente) como una de las que definen el nivel de afiliación con el grupo de origen, ya que es un elemento identitario importante.

Pero además del lugar de nacimiento, el uso de la lengua y el conocimiento del pueblo de origen, existen otras características que permiten adjetivar la afiliación étnica de estos participantes como fuerte: cinco de los ocho participantes reportaron que trabajan en el ambulantaje, en la venta (de artículos y artesanías) o tocando algún instrumento. Ellos salen a trabajar con otros miembros de su familia que son mayores. Esto es de relevancia en tanto que el trabajo es una característica de las relaciones familiares de los mixtecos.

Por su parte, quienes se sitúan en el de una **mediana afiliación étnica** nacieron en el Estado de Nuevo León; sólo una de ellas nació en el pueblo pero no tiene recuerdos de él puesto que salió de ahí a corta edad, aunque como las demás, mencionó que lo conoce por medio de fotografías y videos que les muestran aquellos que lo han visitado. Esta referencia podría considerarse como definitoria en tanto que el pueblo de origen fue un tema recurrente por parte de los participantes con una fuerte afiliación étnica, mientras que en estas participantes se pudo observar una menor frecuencia en las menciones, lo que lleva a reflexionar que esto podría deberse a que hay un vínculo menos fuerte que los del primer "tipo".

Ninguna de las cuatro participantes usa la lengua mixteca para comunicarse con sus pares, aunque sí pueden entenderla, ya que la han escuchado de sus padres.

En relación al trabajo, las cuatro participantes participan en esa actividad familiar, aunque dos de ellas mencionaron ya no querer hacerlo porque el sol les "quema" la piel. Al respecto, Paola mencionó:

> [Allá son, L.G.] como nosotros así... negros, no como usted... güera. Yo tengo mi mamá que es así... morena, ella nació allá, toda mi familia es morena... pero mi hermano y mi... mi hermana son güeros, como ustedes... y Graciela y su hermana también, pero su hermano es negro... no tan negro, así... A veces se queman con el sol... a mí no me gusta quemarme. (Paola, 3°)

La anterior es una declaración interesante en tanto que una de las características de los mixtecos según Paola y otros participantes es el color de la piel, lo que es un estigma, siendo además la apariencia física una de las áreas de discriminación por parte de los "mestizos". En el texto se observa la manera en que, después de haber descrito las características de los mestizos (*negros*), menciona que a ella no le gusta quemarse, con lo que se entiende su posición al respecto: el no desear contar con esa marca de su grupo de origen.

Como Paola con respecto al color de piel, Graciela reafirma que ella nació en el Estado de Nuevo León, lo que la diferencia de los mixtecos:

> Yo nací aquí y mi mamá y mi papá son de Oaxaca y ellos piensan que nosotros nacimos en Oaxaca (Graciela, 3°).

En esta categoría (afiliación étnica mediana) se ubican aquellas participantes que, en el significado que le dan a las situaciones de discriminación, se refirieron a la pobreza de los mixtecos como uno de sus rasgos y por los cuales ellas se sienten en diferente posición frente al grupo mayoritario: por no poseer las cosas que tienen las niñas "del español", componente básico de las diferencias desde su perspectiva.

Es relevante mencionar que, aunque las niñas que se sitúan el grupo con una mediana afiliación étnica continúan en sus intentos por integrarse con sus compañeras "mestizas", no lo han logrado y, ante el rechazo, ellas continúan agrupándose con las niñas de su grupo étnico.

Respecto a la única participante (Carla) que se ubica en la tipología de **débil afiliación**, se puede observar que presenta las mismas características que aquellos que se encuentran en el primer grupo (fuerte afiliación), sin embargo, son otras las causas que la ubican en el tercero: como Amanda, quien fue colocada en el grupo con una fuerte afiliación, Carla nació en un lugar en el que se habla una variante del mixteco diferente a la del resto de los participantes; la diferencia entre ellas es que, mientras la primera se adscribe al grupo de origen de sus compañeros, Carla no desea hacerlo, haciendo alusión a que no entiende lo que dicen, en cambio, a las niñas "mestizas" sí les entiende porque ella habla también español.

Es posible que Carla (de tercer año), quien llegó a Nuevo León al iniciar el ciclo escolar en el que ella cursaría el segundo grado, tenga aun problemas para identificarse con aquellos que ella considera como diferentes (los otros niños mixtecos), aunque por los mestizos es vista como parte de ese grupo minoritario. En relación a la integración con las niñas mixtecas, Carla menciona:

> ... ya no me quiero juntar con nadie, prefiero ya estar sola, por eso ya nunca juego... estudio, eso mejor... me estoy poniendo más a estudiar en la escuela que jugar mucho... así, me gusta mucho estudiar y escribir... (Carla, 3°).

En el texto es evidente que Carla ha tomado la decisión de no integrarse al grupo, prefiriendo estar sola y hacer lo que le requiere un esfuerzo individual: estudiar. Con esto, ella identifica que sus capacidades intelectuales son valoradas en el espacio escolar y, aunque en otros momentos refirió que son las otras niñas (mestizas) las que no desean que ella forme parte de su grupo, en esta ocasión hace alusión a que es ella la que ha decidido no integrarse con ellas: *ya no me quiero juntar con nadie, prefiero ya estar sola*, lo que se entiende como una re-significación de las situaciones de discriminación que vive en la escuela. Esto se confirma cuando ella expresa:

> ... siempre mis letras están bien bonitas (...) y mis dibujos... a veces le tienen celos a mis dibujos... me salen muy bonitos... sí sé dibujar. Todas se quieren juntar conmigo pero no se quieren hacer mis amigas... sólo porque quieren que yo les haga sus dibujos a ellas (Carla, 3°).

En su relato, Carla destaca la posición de las demás niñas en referencia a ella: ellas *tienen celos* de sus capacidades y desean relacionarse con ella sólo por eso, sin tener la intención de una amistad, lo cual, como ella mencionó en otros momentos, es lo que desea. Y, aunque ella re-significa el rechazo por discriminación observando que es por sus cualidades que es superior a las otras niñas (lo que hace menos doloroso el rechazo), después de elaborar esa re-significación ella dice quedarse *sola* por su propia decisión, antes que afiliarse al grupo de niños mixtecos con los que parece tener más en común que con los mestizos.

A través del análisis de este caso se puede observar que cuando se tiene un débil sentido de afiliación al grupo étnico, el cual puede fungir como fuente de apoyo para afrontar la discriminación en la escuela, el sujeto tiende a la individualización, teniendo que ubicar y valorar sus capacidades personales prioritariamente. Sin embargo, aunque se cuente con esos recursos, sigue siendo discriminada por el grupo mayoritario; y, aunque por ahora Carla decida afrontar sola las situaciones de discriminación en la escuela, existe la posibilidad de que con el paso del tiempo, como Amanda, ella se afilie al grupo mixteco por la necesidad de recurrir a alguien en busca de apoyo para ello, o simplemente por identificarse con ellos en tanto que es discriminada igual que sus pares mixtecos.

• • •

Tras describir los elementos identitarios que caracterizan a los participantes que se sitúan en cada una de las tipologías de afiliación étnica desarrolladas, se hace posible definir cada una de ellas.

Una *fuerte afiliación étnica* es el nivel de adhesión que presentan aquellos sujetos que se muestran con la disposición de ser parte del grupo de origen y que comparten el uso de elementos identitarios propios de su cultura, como hablar la lengua materna. Quienes se sitúan en este nivel de afiliación, en su discurso, muestran orgullo de pertenecer a su grupo étnico; poseer tal grado de identificación permite a los niños mixtecos recurrir a sus pares para afrontar las situaciones de discriminación vividas cotidianamente en la escuela, en tanto que son una fuente de apoyo social.

La *mediana afiliación étnica* se refiere al nivel de incorporación al grupo de pertenencia de aquellos sujetos que, aunque tienen elementos identitarios comunes con los miembros de la comunidad de origen, éstos se presentan de forma debilitada; así, aunque entienden la lengua materna, no la usan para comunicarse con sus iguales. En sus relatos muestran que han interiorizado los aspectos con los que se ha estigmatizado a su grupo étnico y tratan de excluirlos de sus comportamientos y apariencia. Quienes pertenecen a este tipo de afiliación, recurren a sus pares mixtecos sólo porque no son aceptados por los miembros del grupo mayoritario (los "mestizos").

Finalmente, la *débil afiliación étnica* es aquella que, aunque presenta características similares a la mediana en relación a la interiorización de estigmas, tiene la particularidad de no tener la disposición de integrarse con el grupo étnico de origen. En el caso de quien presenta ese distintivo en este estudio, dicha disposición está vinculada con la no aceptación de que, en el contexto de la migración y en esa escuela específicamente, es parte de la misma minoría aunque hable otra variante de la lengua mixteca.

4.5.2 Nivel de afiliación y género

Aunque por la redacción del apartado anterior queda claro el género de los participantes que se ubican en cada una de las tipologías desarrolladas con respecto a los niveles de afiliación étnica, a continuación se presenta una tabla en esto se muestra de manera explícita:

Tabla No. 14
Nivel de afiliación y género

Nivel de afiliación étnica	Hombres	Mujeres	Total
Fuerte	6	2	8
Mediana	-	4	4
Débil	-	1	1

Fuente: Datos de campo

En la tabla 14 se puede observar que los seis hombres que participaron en el estudio se ubican en la primera categoría; las únicas dos mujeres, además de que presentan los mismos atributos que sus pares mixtecos hombres, tienen características que son definitorias: una de ellas, Hortensia, en el tiempo en que el trabajo de campo se llevó a cabo, tenía menos de un año de haber llegado al Estado de Nuevo León, además, estuvo en el pueblo en las últimas fiestas patronales, para lo que obtuvo un permiso de la escuela para asistir a la del pueblo durante esos dos meses de estancia. Por su parte, Amanda es la mayor de las niñas entrevistadas y, aunque no habla la misma variante de la lengua de la mayoría de los niños mixtecos que asisten a esa escuela presenta una característica común a ellos: en su discurso alude al *deber ser*, con lo cual expresa su posicionamiento respecto a las condiciones que en el día a día se presentan en sus interacciones escolares y por lo cual se solidariza con sus pares mixtecos. Al respecto se hablará más adelante.

En el segundo y tercer grupo, en el que se ubican aquellas que presentan una mediana y débil afiliación étnica, sólo hay mujeres. Ellas, como se ha mencionado antes, tienen la característica principal de haber interiorizado los aspectos que las "marcan" como mixtecas, aspecto que no fue mencionado por ninguno de los hombres participantes.

4.5.3 Fuerte afiliación étnica y alusiones al "deber ser" de las relaciones interétnicas

Habiéndose presentado las principales relaciones entre las características de los participantes, las cuales fueron consideradas para crear los tipos (niveles) de afiliación étnica, se hace pertinente citar algunos fragmentos de entrevistas en los cuales algunos participantes (todos ellos ubicados en la tipología de una fuerte afiliación étnica) aluden cómo deberían ser las relaciones entre "mestizos" y mixtecos en la escuela, así como con respecto al rol de los docentes al enterarse de las situaciones de discriminación que los niños mixtecos viven cotidianamente en el espacio escolar:

Tabla No. 15
Menciones sobre el "deber ser" en las relaciones escolares

Personas a quienes se refieren	Texto
Compañeros "mestizos"	Nosotros no les decimos nada y ellos nos molestan... me enojo porque me dicen cosas y **no nos deben** de decir nada (Pablo, 3°).
	Les da risa como cuando hablamos... como ellos no nos entienden, se ríen. Al menos somos hechos como personas no como animales... **no deben** de pegarnos (Roberto, 5°).
Docentes	Nomás le he dicho al maestro (...) algunos maestros no hacen caso y algunos sí... **deberían** regañar a los niños porque si pegan a alguien... (José Luis, 5°).
	[El profe, L.G.] **debería** regañarlos y que Roberto debería ir con el director a decirle que el profe no hace nada que los molestan... [el director debería, L.G.] castigarlos o *mandarle* [mandarles, L.G.] un reporte (Amanda, 5°).

Fuente: Datos de campo

Un aspecto destacable en referencia a los textos anteriores es que, durante las entrevistas, el ánimo de quienes mencionaban cómo deberían ser las cosas en la escuela era más exaltado que el de aquellos que no lo hacían, sugiriendo **indignación** con respecto a cómo "se dan" las cosas en la escuela y cómo son manejadas por la autoridad. La declaración de Roberto: *somos hechos como personas*, tiene un fuerte posicionamiento ético en relación a los derechos que los niños mixtecos tienen de hablar su lengua y no ser discriminados por ello. Finalmente, es relevante observar que ninguna de las participantes que fueron ubicadas en la categoría de mediana afiliación étnica hace alusión a esto, al respecto se hablará en el siguiente apartado; sin embargo, vale la pena reflexionar si estas diferencias se relacionan con la posición que los hombres tienen en la comunidad mixteca y, a partir de ello, considerar la conducta de Pablo y Ramiro, a quienes no les permiten hablar mixteco en la casa pero han decidido hacerlo en la escuela con el fin de relacionarse con el resto de sus compañeros mixtecos.

. . .

La integración al grupo étnico por parte de los participantes fue diferente; a partir del análisis del material empírico obtenido a través de las entrevistas pudo observarse que, aunque compartan algunos elementos identitarios es su posición en relación con lo que les representa "ser mixteco" que se identifican en mayor o menor medida con su grupo étnico.

Así, aquellos que fueron colocados en la categoría de fuerte afiliación étnica, son aquellos que manifiestan una mayor identificación con el grupo de origen y, con ello, un posicionamiento ético en referencia a la forma en que se dan las relaciones en la escuela. Por otro lado se observa que, entre quienes poseen una mediana afiliación étnica, prevalece la internalización

de algunos estereotipos asignados a los niños mixtecos, tales como la pobreza y el color de piel, atributos con los que ellas (ya que todas son mujeres) no desean ser relacionadas. Finalmente, quien tiene una débil afiliación étnica, es porque ha tomado la decisión de no formar parte de ese grupo con el que, por el momento, no se siente identificada.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Somos hechos como personas... no deben de pegarnos.
Niño mixteco

Conocer las formas de discriminación que sufren los niños mixtecos que asisten a una escuela primaria ubicada en el Área Metropolitana de Monterrey, así como identificar las estrategias que utilizan para afrontar esas situaciones, fueron la base del planteamiento de este trabajo de investigación.

Respecto a lo primero, las formas de discriminación, es conveniente destacar que por medio de la observación directa en el patio y en el aula, así como a través de dibujos y relatos de los participantes en este estudio, se pudo constatar que las manifestaciones de la discriminación hacia los niños de origen mixteco por parte de los compañeros "mestizos" es parte de las relaciones cotidianas entre ambos grupos en la escuela.

Pero más allá de conocer si hay o no discriminación en la escuela, la importancia de analizar la forma en que se dan las situaciones de discriminación es fundamental para abordar las estrategias de afrontamiento por parte del sujeto ya que, desde la perspectiva de Lazarus (1999), es indispensable conocer los sucesos específicos para comprender la manera en que se significan dichos eventos, es decir, el modo en que las personas evalúan un acontecimiento como amenaza o daño en su relación con los otros; en este caso considerando el contexto escolar, en un plantel que se ubica en el lugar de destino que han elegido los padres de los niños mixtecos provenientes de Oaxaca para asentarse tras el proceso de migración.

Los participantes (niñas y niños mixtecos entre 7 y 10 años de edad), hicieron ver en sus narraciones que son tratados de manera diferente por parte de los compañeros "mestizos", haciendo evidente que son objeto de desprecios y manifestaciones de hostilidad debido a su origen étnico. Dichas acciones se exteriorizan a través de diferentes conductas

discriminatorias: *1) expresiones verbales*, las cuales van desde remedos y burlas que están directamente relacionadas con la lengua mixteca, hasta los insultos hacia ellos y sus familiares, en donde se manifiesta el desprecio por los de su grupo étnico; por otro lado, el uso de sobrenombres, que hacen alusión tanto a su lugar de origen (o el de sus padres) como a su lengua materna; 2) *expresiones físicas* contra su persona (golpes) y sus pertenencias; y 3) *expresiones actitudinales*, las cuales fueron relatadas como formas de rechazo hacia ellos; por ejemplo, los participantes narran situaciones como ser excluidos de los juegos colectivos en los que quisieran participar a la hora del recreo.

Con lo anterior, puede observarse que la discriminación está relacionada con las características que identifican a los niños mixtecos como miembros de una etnia indígena: su lugar de origen y su lengua materna.

Ahora bien, los niños mixtecos no están estáticos ante dichas situaciones, ellos hacen uso de algunas estrategias para afrontar la discriminación en el contexto escolar; en el estudio se pudo observar que es la búsqueda de apoyo la más utilizada y, aunque los docentes y los padres son los primeros con quienes los niños mixtecos recurren con el fin de solucionar el problema, éstos no les proveen la ayuda necesaria para poder remediar las situaciones que los participantes dicen vivir día a día en la primaria.

El apoyo por parte de los profesores, quienes podrían y "deberían" (desde la perspectiva de algunos de los niños que colaboraron en el estudio) hacer algo respecto a la resolución del problema es prácticamente nulo ya que, aunque sí hay algunos maestros que sancionan a los alumnos que agreden a los niños mixtecos por su origen, las medidas no tienen el impacto esperado por lo que las manifestaciones de discriminación continúan.

Por otro lado, aunque el apoyo brindado por los padres no es útil para la resolución del problema de la discriminación que tienen sus hijos en la escuela, sí les da los elementos necesarios para re-significar la situación en tanto que destacan las diferencias entre los mixtecos y los "mestizos" sugiriendo que existe superioridad de los primeros sobre los segundos. Con la revaloración del significado de la situación que hacen a partir de dicha información, los niños transforman la emoción de tristeza (generada por el rechazo) en orgullo étnico. Así, algunos participantes declararon que encuentran en sus pares mixtecos la principal fuente de apoyo en tanto que los escuchan y son compañeros de juego en el contexto escolar; aunque otros reconocen que conviven con sus pares mixtecos a consecuencia de no ser aceptados por los "mestizos".

Lo expuesto hasta el momento puede ser señalado como el trabajo descriptivo de la presente investigación, siendo el fundamento para la observación de algunos patrones que hicieron posible la elaboración de tipologías relacionadas con los niveles de afiliación étnica de los participantes. Así, partiendo de la información proporcionada por los participantes (el significado que dan a las situaciones de discriminación y sus características personales como lugar de origen, dominio de la lengua mixteca, trabajo y conocimiento del pueblo de origen de su familia) fue posible observar que algunos tienen una fuerte afiliación étnica y otros una mediana afiliación; mientras que una de las participantes tiene una débil afiliación étnica.

La afiliación étnica en los participantes se convierte en un elemento primordial en la forma de significar y afrontar la discriminación en la escuela; así, el grado de incorporación que una

persona tiene en relación a su grupo de pertenencia es un factor que permite considerar los recursos sociales que, en este caso el niño, posee y que son fuente de apoyo al considerar las formas de significar y afrontar una situación de discriminación.

Se encontró que aquellos que fueron ubicados con una fuerte afiliación étnica son, en su mayoría, hombres; cuentan con rasgos identitarios específicos tales como hablar la lengua mixteca y haber visitado el pueblo de origen; tienden a recurrir a su grupo étnico en búsqueda de soporte, lo que les posibilita sentirse bien rodeado por sus pares mixtecos y re-evaluar las interacciones con los "mestizos", permitiendo así un manejo más efectivo de las relaciones inter-étnicas en tanto que no se sienten solos. Es relevante mencionar que algunos de los participantes que se ubican en este grupo (con fuerte afiliación étnica) hicieron referencia a que "no debería" haber diferencias entre los niños "mestizos" y los mixtecos, así como que tampoco es justa la posición que los maestros han tenido al respecto: la no intervención para la resolución del problema.

A diferencia de los participantes con una fuerte afiliación étnica, quienes presentan un alto grado de orgullo por su pertenencia al grupo mixteco, las (todas son mujeres) que tienen un nivel mediano de afiliación étnica tienden a la internalización de algunos estigmas impuestos a los mixtecos, como la pobreza y el color de piel; ellas, aunque buscan a las niñas de su grupo étnico para jugar y realizar actividades escolares, lo hacen sólo porque son rechazadas por sus pares "mestizas", aunque siguen intentando ser aceptadas por ellas mediante la imitación de conductas que las caracterizan, como la forma de hablar. Entre sus características se encuentran que varias de estas participantes nacieron en el Estado de Nuevo León y que, aunque entienden la lengua mixteca, no la hablan. Además, conocen el pueblo de origen por fotografías y videos que traen quienes lo han visitado.

Finalmente, quien tiene una afiliación débil es una sola niña que subraya la no-pertenencia a la comunidad mixteca de la que provienen sus pares; ella es de otro pueblo en Oaxaca y habla otra variante del mixteco. Sin embargo, es importante considerar que no es la única con esas características: una de las participantes que fue ubicada en el nivel de fuerte afiliación étnica también habla otra variante de la lengua. La diferencia entre ellas dos es la edad y el tiempo de residencia en Nuevo León, lo que podría implicar que las situaciones que la niña de mayor edad ha vivido en la escuela hayan tenido una incidencia en la valoración que hace del grupo mixteco en la escuela.

A diferencia de los participantes ubicados en los dos primeros grupos, quien muestra una débil afiliación toma como referencia sus recursos personales para re-significar la discriminación por parte de los compañeros; ella considera que la causa por la cual es discriminada por sus compañeros "mestizos" es la envidia a sus cualidades y capacidades.

Tras haber expuesto los hallazgos del estudio, se hace posible elaborar una serie de recomendaciones que tienen lugar en tanto que ya se ha mostrado la relevancia del tema en cuestión.

Considerando que la pertenencia a un grupo étnico y el uso de la lengua materna son derechos de los niños mixtecos, la primera recomendación está dirigida a las personas involucradas con el Programa de intervención con niñas y niños indígenas que asisten a escuelas regulares ya que es pertinente reconocer que, en la escuela en la que se realizó el estudio, no está habiendo

un impacto real en relación al fomento de las relaciones interculturales en un ambiente de respeto; los mismos participantes refirieron que, en ocasiones, los contenidos de la "clase de mixteco" son utilizados en su contra; algunos de sus compañeros "mestizos" hacen uso de algunas palabras aprendidas con el fin de remedarlos y burlarse de los mixtecos. Es posible, ante esto, considerar el replanteamiento de algunas de las estrategias de dicho programa. Una segunda recomendación que está en la misma línea, va encaminada trabajar más respecto a la sensibilización de los actores escolares en relación a la discriminación, entre ellos los docentes, a quienes los niños consideran como la autoridad que pudiera asegurar el respeto de los niños "mestizos" hacia los mixtecos; por otro lado, abrir espacios de reflexión con los padres de los niños mixtecos con el fin de reafirmarles que la transmisión de su cultura (la lengua, por ejemplo) a los hijos es un derecho, lo que podría evitar la interiorización de estigmas impuestos por el grupo mayoritario.

Además de las anteriores, hay otras recomendaciones que tienen relación con la continuidad de esta investigación; es pertinente seguir estudiando el tema considerando: a niños de diferentes grupos étnicos, así como a docentes y directivos. Además, es necesario que el tema en cuestión sea abordado desde otras perspectivas teóricas que permitan una mayor profundización y la mejor comprensión de la problemática de la discriminación debida al origen étnico en el contexto escolar. Finalmente, sería interesante llevar a cabo un estudio de tipo longitudinal, esto con el fin de observar si, a través del tiempo, hay transformaciones en la forma de significar la discriminación, así como en las formas de afrontamiento utilizadas por los participantes.

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, Theodor (1972). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Madrid: Frónesis.

Amaro, Lorena, Marcela Cabrera y Alejandra Caballero (2005). *Lengua castellana y comunicación*. Santiago: Santillana

Anguiano, José Ángel (1997). *Los mixtecos en Nuevo León*. México: Consejo para la Cultura de Nuevo León y DIF del Municipio de Juárez, N.L.

Barriga-Villanueva, Rebeca (2008). *Miradas a la interculturalidad: El caso de una escuela urbana con niños indígenas.* Revista Mexicana de Investigación Educativa [Versión electrónica]. Vol. 13, Núm. 39, pp. 1229-1254. Recuperado el 29 de abril de 2011, en: http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php

Barrón, Ana (1996). *Apoyo Social*. España: Siglo XXI.

Becerra, Sandra y otros (2007). *Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión.* Revista Latinoamericana de Educación inclusiva [Versión electrónica]. Vol. 3, Núm. 2, pp. 165-179. Recuperado el 5 de octubre de 2010, en: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2.html

Becker, Howard (1996). *Epistemología de la investigación cualitativa.* En Ensayos sobre etnografía y desarrollo humano, de Richard Jessor, Anne Colby y Richard Schweder, eds. University of Chicago Press.

Bengel, Jürgen, Regine Strittmatter y Hildegard Willmann (1998). *What keeps people healthy? The current state of discussion and the relevance of Antonovsky's Salutogenetic Model of Health*. Cologne: BZ&A.

Bonnie, Nastasi y otros (2007). *Assessing adolescents' understanding of and reactions to stress in different cultures. Results of a mixed approach.* Journal of School Psychology International [Versión electronic]. Vol. 28, Núm. 2, pp. 163-178. Walden University, Minneapolis. Encontrado el 5 de octubre de 2010, en: http://www.sagepub.com/

Canto a Nuevo León [Versión electrónica]. Recuperado el 27 de marzo de 2011, en: http://www.normalsuperior.com.mx/ens1/archivos/himnos/canto_nl.pdf

Cameron, Norman (1990). *Desarrollo de la personalidad y psicopatología. Un enfoque dinámico*. México: Trillas.

Camus, Manuela (2002). *Ser indígena en Ciudad de Guatemala*. Gatemala: Editorial de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Casamiglia, Helena y Amparo Tusón (1999). *Las cosas del decir.* Barcelona: Ariel.

Coker, Tumaini y otros (2009). *Perceived racial/ethnic discrimination among fifth-grade students and its association with mental health.* American Journal of Public Health [Versión electrónica]. Vol. 99, No. 5, pp. 878-884. Recuperado el 5 de octubre de 2010, en: http://www.ebscohost.com/

Colomer, Concha y otros (2004). *La salud en la infancia.* Gaceta Sanitaria [Versión electrónica]. Núm. 18, Suplemento 1, pp. 39 a 46. Recuperado el 22 de septiembre de 2009, en: http://scielo.isciii.es/pdf/gs/v18s1/02infancia.pdf

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2006). *Indicadores sociodemográficos de la población indígena 2000-2005.* México. Recuperado el 10 de agosto de 2009, en: http://www.cdi.gob.mx/

Consejo Nacional de Población [Página en internet]. Ubicado en: http://www.conapo.gob.mx/

Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las formas conexas de Intolerancia. Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo. [Versión electrónica]. Recuperado el 20 de abril de 2001, en http://www.nacionmulticultural.unam.mx/declaraciones/docs/decl_277.pdf

Consejo Nacional de Población (2004). *Clasificación de localidades de México según grado de presencia indígena 2000.* Recuperado el 10 de agosto de 2009, en http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/presenciaindi/01.pdf

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2010). *Documento informativo sobre la discriminación racial en México.* Recuperado el 12 de octubre de 2010, en: http://www.conapred.org.mx/redes/documentos_cedoc/Dossier%20DISC-RACIAL.pdf

Constitución de los Estados Unidos Mexicanos [Versión electrónica]. Ubicado en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf

Cooper, Cary y Philip Dewe (2004). *Stress: A brief history*. Australia: Blackwell Publishing.

Crispín, Ma. Luisa (2006). *Niños y niñas de procedencia indígena en las escuelas primarias del DF: problemáticas y desafíos*. En Yanes, Pablo, Virginia Molina y Oscar González (Coords.). *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la Ciudad Pluricultural.* México: Universidad de la Ciudad de México. Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.

Czarny, Gabriela (2002). *La interculturalidad como práctica escolar invisible.* Ponencia presentada en el Foro Invisibilidad y conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas de México, llevado a cabo los días 26 y 27 de septiembre del 2002. Recuperado el 8 de febrero de 2011, en: http://www.uam.mx/cdi/foroinvisibilidad/multiculturalidad/practicainvisible.pdf

(2006). *Identidades culturales y étnicas de indígenas migrantes y procesos escolares.* En Bertely, María (coord.) *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la*

escuela. México: Publicaciones de la casa Chata. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

(2007). *Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación de comunidades indígenas y escolaridad*. Revista Mexicana de Investigación Educativa [Versión electrónica]. Vol. 12, Núm. 34, pp. 921-950. Recuperado el 8 de febrero de 2011, en: http://redalyc.uaemex.mx/

(2008) *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Dabas, Elina (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Argentina: Paidós.

DeSocio, Janiece y Janis Hootman (2004). *Children's Menthal Health and School Stress*. Journal of School Nursing [Versión electrónica]. Vol. 20, Núm. 4. Encontrado el 10 de septiembre de 2009. Ubicado en: http://jsn.sagepub.com

Delval (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. España: Paidós.

Denzin, Norman e Yvonna Lincoln (2003). *The Discipline and Practice of Qualitative Research*. En Denzin, Norman e Yvonna Lincoln (Eds.) *Colleting and Interpreting Qualitative Materials*. Estados Unidos: SAGE Publications.

Deslauriers, Jean-Pierre y Raúl E. López E. (S/D). *La entrevista*. Documento inédito enviado para publicación a la Revista Margen, edición digital en: http://www.margen.org/

Di Giorgi, P. (1977). *El niño y sus instituciones: la familia, la escuela*. México: Roca

Diccionario de la Lengua Española, Vigésima segunda edición [Versión electrónica]. Ubicado en : http://buscon.rae.es/draeI/

Diccionario de Sinónimos y Antónimos de Word Reference [Versión electrónica]. Ubicado en: http://www.wordreference.com/

Díaz, Adela (2009). *Migración indígena y apropiación del espacio público en Monterrey*. México: Centro de Estudios Históricos de la Universidad de Monterrey.

Dubow, Eric (2000). *Adolescents' Ethnic Identity, Stress, and Coping*. The Journal of Early Adolescence [Versión electrónica]. Núm. 20, pp. 418. Recuperado el 30 de abril de 2009, en: http://jea.sagepub.com

Durin, Séverine (2005). *Niños indígenas en escuelas urbanas: el caso de Monterrey*. Ponencia presentada en el II Coloquio Internacional sobre Políticas Sociales Sectoriales, llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, los días 22 y 23 de septiembre de 2005. Recuperado el 22 de septiembre de 2009, en: http://www2.uacj.mx/icsa/Investiga/RNIU/pnencias%20pdf/ponencia%20Severine%20Durin.pdf

(2007). *¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena en Nuevo León*, Revista Frontera Norte [Versión electrónica]. Vol. 19, Núm. 38, pp. 63-91. Recuperado el 22 de septiembre de 2009, en: http://redalyc.uaemex.mx/

Durin, Séverine, Rebeca Moreno y Cecilia Sheridan (2007). *Rostros desconocidos. Perfil sociodemográfico de las indígenas en Monterrey.* Revista Trayectorias [Versión electrónica]. Año IX, Núm. 23, pp. 29-42. Recuperado el 22 de septiembre de 2009, en: http://redalyc.uaemex.mx/

Durin, Séverine y Diana Tello (2010). *Etnicidad y educación superior: indígenas universitarios en Monterrey*. En Olvera, José Juan y Blanca Delia Vásquez (Coords.), *Procesos comunicativos en la migración: de la educación a la feria popular.* México: Colegio de la Frontera Norte, Universidad de Monterrey, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y Universidad Regiomontana. Pp. 59-84, en prensa.

Edwards, Lisa y Andrea Romero (2008). *Coping with discrimination among mexican descent adolescents.* Hispanic Journal of Behavioral Sciences [Versión electrónica]. Vol. 1, Núm. 30, pp. 24-39. Recuperado el 5 de octubre de 2010, en: http://www.sagepub.com/

Farfán, Olimpia y Jorge Castillo (2001). *Migrantes mixtecos: la red social y el sistema de cargos.* Revista Humanidades, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey [Versión electrónica]. Núm. 11, pp. 169-186. Recuperado el 10 de septiembre de 2010, en http://redalyc.uaemex.mx/

Farfán, Olimpia y otros (2004). *Condición social y dinámica de la población indígena en la ciudad de Monterrey.* Informe de investigación presentado a la Dirección General de Investigación del Desarrollo y Cultura Indígenas de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Feldman, Lya y otros (2008). *Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitario venezolanos*. Universitas Psychologica [Versión electrónica]. Año/Vol. 7, Núm. 3, pp. 739-751 Recuperado el 22 de septiembre de 2009, en http://redalyc.uaemex.mx/

Fontana, Andrea y James Frey (2003). *From Structured Questions to Negotiated Text*. En Denzin, Norman e Yvonna Lincoln (Eds.), en *Collecting and Interpreting Qualitative*. Estados Unidos: SAGE Publications.

Freire, Paulo (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.

Gareca, Susana (S/D). *Cultura, inteligencia y fracaso escolar. Una tríada de complejo abordaje en la práctica docente.* Revista Iberoamericana de Educación [Versión electrónica]. Recuperadá el 5 de octubre de 2010, en: http://www.rieoei.org/deloslectores/1190Gareca.PDF

Giddens, Anthony (1998). *Sociología*. España: Alianza.

Gillander, Katja y Hammaström, Anne. (2003). *Do changes in the psychosocial school environment influence pupils' health development? Results from a three-year follow-up study.* Scandinavian Journal Public Health [Versión electrónica]. Núm. 31, pp. 169-177. Recuperado el 10 de septiembre de 2009, en: http://sjp.sagepub.com/

González Rey, Fernando L. (2008). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información.* México: McGraw-Hill Interamericana.

Gundermann , Hans y otros (2009). *El proceso de desplazamiento de la lengua aymara en Chile.* Cuadernos Interculturales [Versión electrónica]. Vol. 7, Núm. 12, pp. 47-77 Recuperado el 8 de abril de 2011, en: http://redalyc.uaemex.mx/

Harriss Clare, Claudia (2008). *Grupos indígenas de Chihuahua y desplazamiento de lenguas.* Ponencia presentada en el 1er. Encuentro de Historia y Culturas Regionales llevado a cabo en Chihuahua del 21 al 25 de abril de 2008. Recuperado el 8 de abril de 2011, en: http://www.uacj.mx/

Hernández Sampieri, Roberto y otros (1998). *Metodología de la investigación.* México: McGraw Hill.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [Página en internet]. Ubicado en: http://www.inegi.org.mx

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas [Versión electrónica]. Recuperado el 8 de abril de 2011, en http://www.inali.gob.mx/pdf/ley-GDLPI.pdf

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2010). *Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales 2008-2012.* Diario Oficial de la Federación. Recuperado el 8 de abril de 2011, en http://site.inali.gob.mx/pdf/02_JUL_PINALI-2008-2012.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2004). *Mujeres y hombres en México.* 8ª. Edición. Recuperado el 22 de agosto de 2009, en: http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/sociodemografico/mujeresyhombres/2004/myh_2004.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2004). *Módulo sobre Migración: Encuesta Nacional de Empleo 2002.* Recuperado el 22 de agosto de 2009, en: http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/encuestas/hogares/ene/migracion/2002/migracion2002.pdf

Johnson, Burke (1997). *Examining the validity structure of qualitative resarch.* Education Research Library [Versión electronica]. Núm. 118, Vol. 2, pp. 282-292. Recuperado el 17 de noviembre de 2010, en: http://dralessandro.com/subpages/PDFfiles/Validity%20Structure.pdf

Karademas, Evangelos y otros (2008). *Family, School and Health in Children and Adolescents: Findings from the 2006 HBSC Study in Greece.* Journal of Helath

Psychology [Versión electronic]. Núm.13, pp. 1012-1020. Recuperado el 10 de septiembre de 2009, en: http://hpq.sagepub.com/

Lazarus, Richard y Susan Folkman (1984). *Stress, appraisal, and coping.* New York: Springer.

Lazarus, Richard (1999). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud.* España: Desclée De Brouwer.

(2001). *Relational meaning and descrete emotions.* En K. R. Scherer, A. Schorr y T. Johnstone (Eds.) *Appraisal process in emotion: Theory, method, research.* Pp. 37-67. New York: Oxford University Press.

Liebkind, Karmela, Inga Jasinskaja y Erling Solheim (2004). *Cultural identity, perceived discrimination, and parental support as determinants of immigrants' school adjustments: Vietnamese youth in Finland.* Journal of Adolescent Research [Versión electrónica]. Núm. 24, pp. 635-656. Recuperado el 5 de octubre de 2010, en: http://jar.sagepub.com/

Lohaus, Arnold y otros (2004). *The prediction of health-related behaviour in elementary school children.* Journal Health Psychololy [Versión electrónica]. Vol. 9, Núm. 3, pp. 375-379. Recuperado el 10 de septiembre de 2009, en: http://hpq.sagepub.com/

Maris, Stella (2010). *Me da miedo cuando grita. Indígenas qom en escuelas urbanas*. Revista Currículo sem Fronteiras [Versión electrónica]. Vol. 10, Núm. 1, pp. 49-60. Recuperada el 10 de febrero de 2011, en: www.curriculosemfronteiras.org

Martínez, Esther y Darwin Díaz (2007). *Una aproximación psicosocial al estrés escolar.* Revista Educación y Educadores [Versión electrónica]. Vol. 10, Núm.2, pp. 11-22. Recuperada el 10 de septiembre de 2009, en: http://redalyc.uaemex.mx/

Martínez Miguélez, Miguel (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa.* México: Trillas.

Martínez, Regina y Angélica Rojas (2006). *Indígenas urbanos en Guadalajara: etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas*. En Yanes, Pablo, Virginia Molina y Oscar González (Coords.). *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la Ciudad Pluricultural.* México: Universidad de la Ciudad de México. Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.

Milgram, N. A. (1993). *Los niños y el estrés.* En Psicopatología infantil (T. Ollendick y M. Hersen, Coords.). Barcelona: Martínez Roca Editores.

Mills, C. Wright (2003) Tercera edición revisada. *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Navarrete Linares, Federico (2008). *Los pueblos indígenas de México.* Recuperado el 22 de septiembre de 2009, en: http://www.cdi.gob.mx

Neblett, Enrique y otros (2006). *African american adolescents' discrimination experiences and academic achievement: racial socialization as a cultural compensatory and protective factor*. Journal of Black Psychology [Versión electrónica]. Núm. 32, pp. 199-218. Recuperado el 5 de octubre de 2009, en: http://jbp.sagepub.com

Oppedal, Brit y otros (2004). *The effect of acculturation and social support on change in mental health among young immigrants*. International Journal of Behavioral Development [Versión electrónica] Núm. 28, pp. 481-494. Recuperado el 5 de octubre de 2009, en: http://jbd.sagepub.com/

Organización Mundial de la Salud (2001). *Informe sobre la salud en el mundo. Salud mental: nuevos conocimientos, nuevas esperanzas*. Recuperado el 10 de septiembre de 2010, en: http://www.who.int/whr/2001/en/whr01_es.pdf

Oros, Laura y Vogel, Gisela (2005). *Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad*. Revista Enfoques [Versión electrónica]. Vol. XVII, Núm 1, pp 85-101. Recuperado el 10 de septiembre de 2009, en: http://redalyc.uaemex.mx/

Orozco, Guillermo (2004). *Paradigmas de producción de conocimientos en la investigación de la comunicación de la comunicación desde la perspectiva cualitativa*. Recuperado el 22 de noviembre de 2010, en: http://correo.udlap.mx/

Pachter, Lee y otros (2010). *Perceived racism and discrimination in children and youths: an explanatory study*. Journal of Health and Social Work [Versión electrónica]. Vol. 35, Núm. 1, pp. 61- 69. Recuperado el 5 de octubre de 2010, en: http://www.ebscohost.com/

Padilla, Amado (2006). *Bicultural Social Development*. Hispanic Journal of Behavioral Sciences [Versión electrónica]. Núm. 4, Vol. 28, pp. 467-497. Recuperado el 14 de septiembre de 2009. Ubicado en: http://www.sagepub.com/

Pámies, Jordi (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis para obtener el grado de Doctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 5 de octubre de 2010, en: http://www.aulaintercultural.org/

Pérez, Maya (2007). *Metropolitanismo, globalización y migración indígena en las ciudades de México*. Villa Libre, Cuadernos de Estudios Sociales Urbanos. Núm. 1. Recuperado el 22 de noviembre de 2010, en http://www.cedib.org/pdocumentos/zonasur/villalibre/68.pdf

Pérez-Gómez, Ángel (2002). *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento*. En Gimeno Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Petit, Michele (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Trad. de Rafael Segovia y Diana Luz Sánchez. México: Secretaria de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica, Biblioteca para la actualización del maestro.

Piaget, Jean y Bärbel Inhelder (1966). *La psicología del niño*. Madrid: Morata, 1975.

Prieto, Nydia (2007). *La participación de los niños, las niñas y adolescentes indígenas en las tareas productivas de su familia para la conformación de su identidad social*. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Publicación en el Porvenir [Versión electrónica]. Recuperado en diciembre de 2008, en http://www.elporvenir.com.mx/notas.asp?nota_id=185287

Rebolledo, Nicanor (2007). *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Repetti, Rena y otros (1999). *Daily stress and coping in childhood and adolescence*. En Goreczny, A.J. y M. Hersen (Eds.) *Handbook of pediatric and adolescent health psychology*. Massachussets: Allyn and Bacon. Recuperado el 10 de septiembre de 2009, en: http://repettilab.psych.ucla.edu/6.htm

Rew, Lynn y Weylin Sternglanz (2005). *Eating behaviors among school age associated with perceptions of stress*. Issues in comprehensive pediatric nursing [Versión electrónica]. Núm. 28, pp. 175-191. Recuperado el 10 de septiembre de 2009, en: http://www.mendeley.com/

Rice, Marti y otros (2008). *Relationship of anger, stress and coping with school connectedness in fourth-grade children*. Journal of School of Health [Versión electrónica]. Núm. 3, Vol. 78, pp. 149-156. Recuperado el 10 de septiembre de 2010, en: http://www.interscience.wiley.com/

Rodríguez, Wendolín (2002). *La reconstrucción de la identidad en indígenas migrantes. Un estudio de caso: los mixtecos en Juárez, Nuevo León*. Tesis para obtener el grado de la Licenciatura en la Universidad Autónoma de Nuevo León.

(2005). *Percepciones y expectativas de la educación en niños y jóvenes mixtecos*. Revista de Salud Pública y Nutrición [Versión electrónica]. Núm. 9. Recuperada el 22 de noviembre de 2010, en: http://www.respyn.uanl.mx/especiales/2005/ee-09-2005/index.html

Rodríguez, Wendolín y Veronika Sieglin (2008). *Migración y reconfiguración de identidades étnicas. El caso de los migrantes mixtecos en Nuevo León*. En Sieglin, Veronika, *Migración, interculturalidad y poder*. México: Plaza y Valdez.

Romer, Martha (2005). *Los hijos de inmigrantes indígenas en la ciudad de México. Una propuesta de tipología de identidades étnicas*. Instituto Nacional de Antropología e Historia, Actas Latinoamericanas de Varsovia [Versión electrónica]. Tomo 28, pp. 53-66. Recuperado el 8 de abril de 2011, en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2350672

(2010). *Socialización, identidad y estigma. El caso de los hijos de inmigrantes indígenas en la ciudad de México*. Lectura presentada en el Seminario "Migración: los

jóvenes y las pandillas", realizado en el marco del Seminario de Estudios Chicanos y de Fronteras de la DEAS-INAH, los días 20, 22 y 27 de Julio de 2010 en México, D. F. Recuperado el 8 de abril de 2011, en: http://seminariojuventudymigracion.files.wordpress.com/2010/07/cap-mr-ciesas-rev1.pdf

Saldívar, Émiko (2006). *Estrategias de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias del DF*. En Yanes, Pablo, Virginia Molina y Oscar González (Coords.), *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la Ciudad Pluricultural*. México: Universidad de la Ciudad de México, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.

SEDESOL (2006). *Informe de Resultados de la Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*. Recuperado el 22 de noviembre de 2010, en: http://sedesol2006.sedesol.gob.mx/subsecretarias/prospectiva/subse_discriminacion.htm#

Sellers, D. W. y J. N.Shelton (2003). *The role of racial identity in perceived racial discrimination*. Journal of personality and Social Psychology [Versión electrónica]. Núm. 84, pp. 1079-1092. Recuperado el 5 de octubre de 2010, en: http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2003-00420-017

Sharrer, Vicki y Ryan, Nancy (2002). *School-age children's self-reported stress symptoms*. Pediatric Nursing [Versión electrónica]. Vol.28, Núm.1, pp. 21-27. Recuperado el 10 de septiembre de 2009, en: http://www.ebscohost.com/

Sieglin, Veronika (2008). *Migración Interculturalidad y Poder*. México: Plaza y Valdés

Skybo, Theresa y Buck, Jacalyn (2007). *Stress and coping responses to proficiency testing in school-age children*. Pediatric nursing [Versión electrónica]. Vol. 33, Núm. 5, pp. 410-418. Recuperado el 10 de septiembre de 2009, en: http://www.ebscohost.com/

Smalls, Ciara y otros (2007). *Racial ideological beliefs and racial discrimination experiences as predictors of academic engagement among african American adolescents*. Journal of Black Psychology [Versión electrónica]. Núm. 33, pp. 299-330. Recuperado el 5 de octubre de 2010, en: http://jbp.sagepub.com/

Taxis, Carol y otros (2004). *Protective resources and perceptions of stress in a multi-ethnic simple of school-age children*. Pediatric bursing [Versión electrónica]. Vol. 30, No. 6, pp. 477-487. Recuperado el 5 de octubre de 2010, en: http://www.ebscohost.com/

Torbjorn, Torsheim y Bent Wold (2001). *School-related stress,school support and somatic complaints: A general populations study*. Journal of Adolescent Research [Versión electrónica]. Núm. 16, pp. 293-303. Recuperado el 22 de septiembre de 2009, en: http://jar.sagepub.com/

Turiel, Elliot (1997). *Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social*. En Turiel, Elliot, Ileana Enesco y Josetxu Linaza (Comps.), *El mundo social de la mente infantil*. Madrid: Alianza.

Trianes, Ma. Victoria (2002). *Niños con estrés*. México: Alfaomega.

Verkuyten, Maykel y Jochem Thijs (2006). *Ethnic discrimination and global self-worth in early adolescents: The mediating role of ethnic self-esteem*. International Journal of Behavioral Development [Versión electrónica]. Núm. 30, Vol. 2, pp. 107–116. Recuperado el 22 de noviembre de 2010, en: http://www.sagepublications.com

Vidales, Ismael, Jesús Alemán y Socorro Reyna (2007). *Educación intercultural en Nuevo León*. Editado por el Gobierno del Estado de Nuevo León, México.

Vigotski, Liv (1996). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Fontamara

Wallerstein, Immanuel (2007). *Abrir las ciencias sociales*. Décima edición en español. México: Siglo XXI.

ANEXO 1

Canto a Nuevo León

Música y letra de Jorge García Castil

Porque he nacido en esta tierra
Porque aquí tengo mi raíz
Porque mis padres, mis hermanos
Y mis hijos son de aquí.
Porque conozco la grandeza
De la tierra en que nací
Por eso creo en ti
Por eso creo en mí.

Creo en la magia del esfuerzo
Y creo en la imaginación
Creo en la fuerza del trabajo
Y creo en la renovación.
Creo en el futuro que soñaron
Los ancestros para mí
Por eso creo en ti
Por eso creo en mí.

Nuevo León, creo en ti
Porque corres por mis venas
Porque estoy hecho de ti
Querido Nuevo León, México.
Porque si tú me necesitas
Siempre podrás contar conmigo
Yo soy tu gente y tu presente
Tu destino y el camino, hacia el mañana.
Nuevo León, yo creo en ti

Yo creo en ti.

ANEXO 2

Caracterización de niñas y niños indígenas que asisten a escuelas primarias generales en el Estado de Nuevo León

Vidales y otros (2007), tras un análisis de documentos proporcionados por el Departamento de Educación Indígena de la Secretaría de Educación en el Estado de Nuevo León, elaboraron una lista de características lingüísticos y culturales de los niños indígenas que asisten a escuelas primarias generales en el Estado Nuevo León. Los rasgos que ellos mencionan son:

- Monolingüe en lengua indígena.
- Manejo de una lengua indígena y conocimiento elemental del idioma español.
- Bilingüe con lengua indígena y español, con predominancia de una de ellas.
- Monolingües en español.
- Con prácticas culturales tradicionales (indígenas) en la familia y comunidad.
- Con pérdida paulatina o ausencia de prácticas culturales tradicionales (indígenas).
- Sin desarrollo de prácticas tradicionales (indígenas).
- Con rezago escolar.
- Con dificultades para la interacción social.
- Con conflictos de identidad étnica.
- Con niveles de pobreza superiores al resto de la población.
- Cooperan al ingreso familiar.

Antes, en el mismo texto, los autores mencionan que los alumnos de ascendencia indígena tienen necesidades educativas particulares, producto de su historia familiar y étnica y del enfrentamiento con la cultura urbana; poseen una cultura particular –lengua, costumbres, actitudes, creencias religiosas, formas de organización familiar y social, ritos y tradiciones, entre otros- que difieren de las características de los niños no indígenas. Por lo tanto, *es de esperarse que tengan condiciones de acceso, permanencia y logro académico diferentes* al resto de los alumnos (Vidales y otros, 2007:98)[50].

[50] Cursivas propias.