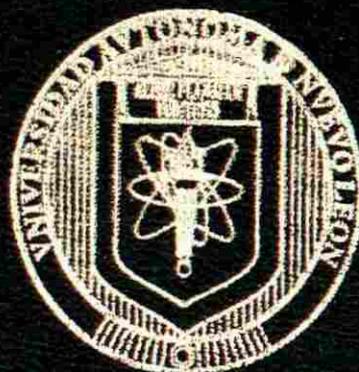


**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO**



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

TESIS

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

PRESENTA

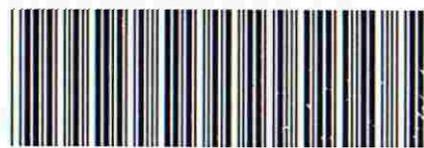
ADAN CANO AGUILAR

FEBRERO DE 2006

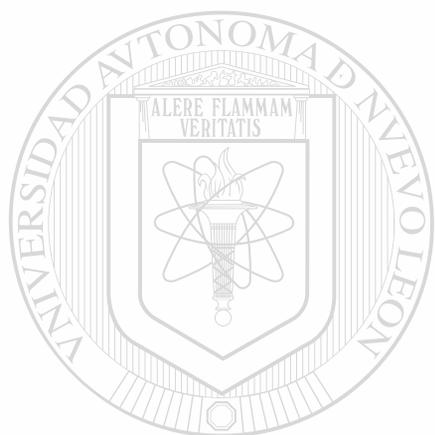
PERCEPCIONES Y EXPECTATIVAS DE PADRES DE FAMILIAS INDIGENAS
EN TORNO A LA EDUCACION ESCOLAR DE SUS HIJOS. LAS FAMILIAS

2006'
HUASTECCAS DE LA FERNANDEZ AMALPA EN LA ZONA MI.

TM
LA429
.N8
C36
2006
c.1



1080128453



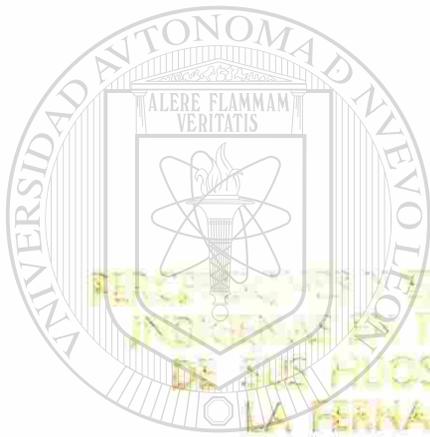
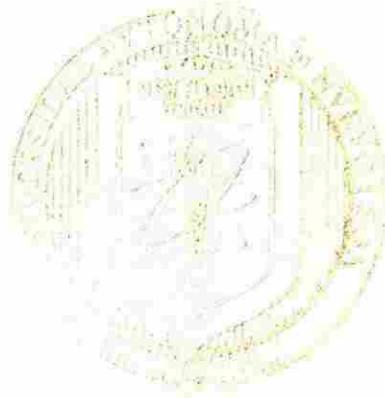
UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DESARROLLO HUMANO



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

UNLN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

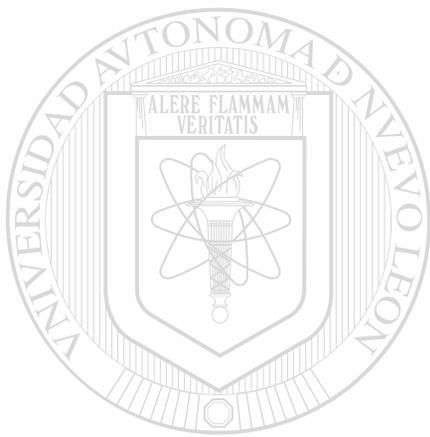
TESIS
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRIA EN CIENCIAS CON ORIENTACION
EN TRABAJO SOCIAL



PRESENTA
ADAN CANO AGUILAR

FEBRERO DE 2016





UANL

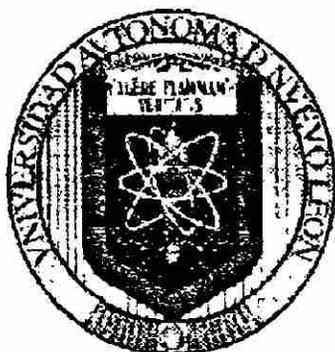
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



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



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

TESIS

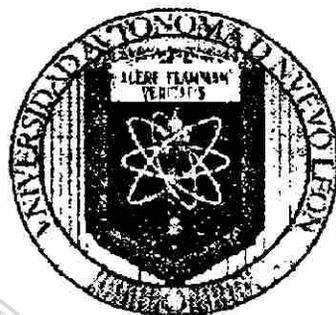
**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN TRABAJO SOCIAL**

**DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS
PRESENTA**

ADÁN CANO AGUILAR

FEBRERO DE 2006

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



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

TESIS

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

**DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS
PRESENTA**

ADÁN CANO AGUILAR

DIRECTOR Y ASESOR DE TESIS:

DR. RAÚL EDUARDO LÓPEZ ESTRADA.

FEBRERO DE 2006



A QUIEN CORRESPONDA:

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

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

DR. RAÚL EDUARDO LÓPEZ ESTRADA
ASESOR DE LA TESIS

DRA. CLAUDIA CAMPILLO TOLEDANO
MIEMBRO DE LA COMISIÓN
DE TESIS

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

MC. ELEOADIO MARTÍNEZ SILVA
MIEMBRO DE LA COMISIÓN
DE TESIS



FACULTAD DE
TRABAJO SOCIAL
DIVISIÓN DE ESTUDIOS
DE POSGRADO

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

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

AGRADECIMIENTOS.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

RESUMEN DE LA TESIS.

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

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

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

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

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

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

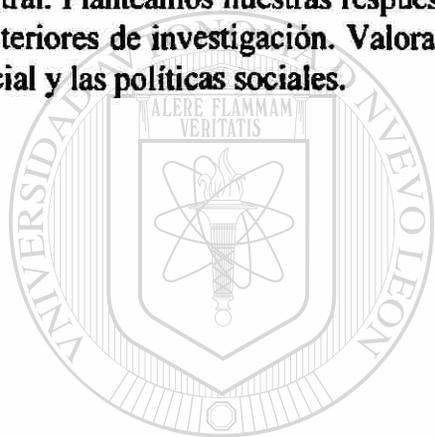
En el capítulo 2 se hace una revisión de las investigaciones sobre los indígenas en la ZMM, y se plantean las preguntas de investigación respectivas. También se expone en este capítulo la discusión de referencias conceptuales elementales para dirigir el análisis de los datos: los concepto de socialización,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

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

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

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

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



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

LISTA DE ABREVIATURAS

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

TABLA DE CONTENIDO

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

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

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

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

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

CONCLUSIONES..... 111

BIBLIOGRAFÍA..... 117

ÍNDICE DE TABLAS..... 128

ÍNDICE DE GRÁFICAS Y FIGURAS..... 129

ANEXOS..... 130

1. INTRODUCCIÓN.

1.1. Planteamiento de la cuestión.

En este trabajo se pretenden describir las percepciones y expectativas de padres de familias indígenas¹ en torno a la educación escolar de sus hijos. Para lograr este objetivo, se realizó un estudio descriptivo de dos casos de familias indígenas huastecas², las cuales viven en la colonia Fernando Amilpa (FA) del municipio de General Escobedo, en la Zona Metropolitana de Monterrey (ZMM).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fuente: INEGI (2003: 113)

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

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

Fuente: INEGI (2003: 114).

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

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

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

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

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

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

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

En el municipio de General Escobedo, de acuerdo con la información citada del INEGI (2001), la población de 4 años ó menos cuyos padres hablaban alguna lengua indígena era de 421 menores (casi una cuarta parte del total de estos niños registrados en el estado). Casi la mitad de ellos, 209, eran de familias hablantes de náhuatl, 79 huasteco, 52 otomí, 23 mazahua, 10 totonaca⁵.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁷ Véase el apartado de ‘AGRADECIMIENTOS’, P. iv de esta tesis.

Consideramos valioso el propósito general planteado, no sólo por sus implicaciones con respecto a los procesos de resignificación cultural de estas familias, sino además, en un sentido más general, por la importancia que tiene el ámbito familiar en otros procesos de socialización⁸.

1.2. Objetivos del estudio.

1.2.1. El objetivo general.

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

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

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

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

1.2.2. Los objetivos particulares.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3. Plan del texto.

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

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

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

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

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

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

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

2.1. Revisión de la literatura de investigación.

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

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

2.1.1. Estudios sobre indígenas en la ciudad de Monterrey.

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

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

De acuerdo con esta autora, tres son las residencias congregadas estudiadas en la ZMM: los mixtecos de la colonia Héctor Caballero en Benito Juárez (Rodríguez, 2002; Castillo, 2003; Farfán, Fernández y Castillo, 2003); los otomíes de la colonia Genaro Vásquez en Monterrey (Farfán, Fernández y Castillo, 2003); y los nahuas veracruzanos de la colonia Los Naranjos en Benito Juárez (Fariás, 2003). Los tres asentamientos datan de los años 80; los tres se iniciaron en terrenos irregulares; en los tres jugaron un rol importante las redes de parentesco y de paisanaje (Durin, 2004: 9 – 10). Podemos añadir otro asentamiento congregado de mazahuas, en la colonia Agropecuaria Emiliano Zapata en Escobedo (también conocida como ‘La Esperanza’), la cual se encuentra situada frente a la FA¹⁰.

Algunas instancias de gobierno, como el DIF, los municipios (Benito Juárez, Monterrey), CONARTE (1997), el DEI de la SENL (1998); Ayuntamientos (Benito Juárez, Monterrey); y el DIF (Casa Club, Mejores Menores) también han ido dando cuenta de la presencia indígena en la ciudad al aplicar sus programas respectivos (Durin, 2004)¹¹. En los periódicos locales también comienzan a hacerse visibles los indígenas durante la década del 90¹².

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

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

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

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

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

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

¹² El Norte: www.elnorte.com; Milenio Diario: www.milenio.com.

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

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

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

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

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

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

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

elementos culturales de un grupo indígena; para estos mixtecos es imposible ‘conservar la cultura étnica’, pues ésta no es un objeto sino el ‘trasfondo de interpretación de la cotidianidad’. Nos llama la atención en esta conclusión la aparente¹³ persistencia en el uso de la imagen del enclave étnico para referirse a los asentamientos indígenas del tipo *congregado* en las ciudades.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.2. Estudios sobre los indígenas y la educación escolar.

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

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

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

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

De la Peña (2003) detalla las características de cada uno de estos momentos de la educación nacional, y profundiza en su relación con la cuestión indígena. Destaca a lo largo de su texto tres propuestas para la educación indígena en México en el período 1920 - 1970: la incorporacionista de Gamio, la integralista de Sáenz, y la aculturalista de Aguirre Beltrán¹⁵.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Se ilustra este argumento con algunos ejemplos: el del joven cuyo trabajo en las actividades agrícolas familiares es necesario, lo que puede dificultar el cumplimiento de las expectativas con relación a la escuela y el desempeño del rol esperado en el ámbito del trabajo familiar¹⁶; y el caso de las jóvenes para las cuales es difícil crearse expectativas escolares cuando al casarse se subordinan a las decisiones del esposo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En su estudio cuantitativo sobre la equidad educativa, étnica y de género¹⁷, González y Palencia (2003) analizan la situación de las niñas indígenas (de 6 – 14 años) en Nuevo León y otras 16 entidades del país. Examinan los vínculos entre la etnia, la condición económica y el género, considerando a éstas como elementos estructurales de la situación de las niñas del estudio. Para cada entidad federativa se trataron los datos de las variables ‘concentración de población indígena’; ‘PIB *per cápita*’; ‘índice de feminidad indígena’; ‘porcentaje de asistencia de niñas indígenas en general’, y de la población indígena; ‘inequidad étnica’ (diferencia entre el porcentaje de niñas en general que asisten a la escuela, y el de las niñas indígenas); ‘inequidad de género’ (diferencia entre el porcentaje de niños indígenas y el de niñas indígenas que asisten a la escuela).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. Discusión de referencias conceptuales.

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

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

2.2.1. Funciones de la educación escolar.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Padilla (2001) intenta orientar este debate del factor educativo como causa o efecto estructural de la desigualdad¹⁸. Considera que son tres los “factores que intervienen en la distribución de las oportunidades educativas”: 1) la *distribución del ingreso*: a menor ingreso familiar, mayor dificultad para prescindir del ingreso provisto por los hijos escolares; a menor ingreso familiar, más dificultad para pagar otros costos de la escolaridad; 2) la *estratificación social*: a menor educación de los padres, menor capacidad para ayudar en la educación de los hijos; a menor estatus de la familia, menor poder para demandar educación en cantidad y calidad deseada; y 3) la *diferenciación cultural*:

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

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

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

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

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

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

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

En el estudio de Bertely y Taracena (1997) con zapotecos, mazahuas, magrebís y gitanos, se expone también esta ambivalencia en la percepción de las funciones de la escuela, por parte de los grupos étnicos, en el contexto urbano²⁰. En este estudio, las madres gitanas y mazahuas veían a la escuela como autoritaria y amenazante; y las zapotecas y magrebís como no conflictiva y familiar.

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

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

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

las funciones *económica* (mejoramiento de las condiciones de vida²¹), *cultural* (como instrumento de defensa y de intermediación con los otros²²), y la que podríamos llamar '*étnica*' (como 'retralimentadora de la resignificación cultural) de la educación, y de la escuela como ámbito de interacciones en los niveles individual, escolar y familiar.

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

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

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

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

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

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

2.2.2. La dimensión social de las percepciones y expectativas.

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

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

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

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

Para abordar estas dimensiones subjetiva e intersubjetiva y social de tales conceptos, tratamos de establecer un punto de encuentro en ellos, entre la perspectiva sociohistórica de la Psicología (Wertsch, 2002) y el enfoque fenomenológico de la Sociología (Schutz, 1995). En cuanto a la perspectiva sociohistórica, nos centraremos en la idea de que los elementos y procesos psicológicos²³ -tales como la percepción, la memoria, la acción, y la cognición-, se construyen en un contexto histórico, social y cultural particular, que constituye la vida de los individuos (Minick, 2002: 103).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

necesario considerar para ello, el entorno sociocultural y las condiciones históricas de los grupos e individuos que las seleccionan y emplean²⁵.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La percepción, como las expectativas, es tiempo (experiencia) e intersubjetividad. En este nivel de la realidad social, la intersubjetividad contribuye a la construcción de expectativas. Las relaciones sociales ordenan la percepción y ayudan a la asignación de sentido y significado de los objetos percibidos. Los procesos de socialización primaria y secundaria son fundamentales en la delineación de los procesos subjetivos (como el de la percepción), al proporcionarle a éstos un marco, un contexto²⁷, para la selección y significación de lo procesado (en este caso, lo percibido) (Erickson y Schultz, 2002).

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

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

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

2.2.3. Procesos de construcción de la identidad étnica.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

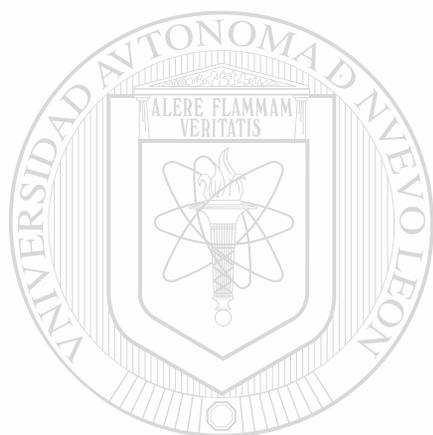
Junto con los procesos de reproducción de la identidad étnica (fomento o erosión), la construcción y mantenimiento de esta comunidad extraterritorial también tener dos destinos: "muchos optan por abandonar su identidad y sus vínculos comunitarios; otros los refuncionalizan, y no faltan quienes entran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

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

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

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

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



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN.®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CAPÍTULO 3: ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

indígenas en la FA es del tipo que se ha denominado *disgregado*, aspecto que contribuye a esta invisibilidad. Pocas (tal vez ninguna) investigaciones se han hecho en la localidad teniendo como eje este tipo de asentamientos dispersos. Actualmente se realizan investigaciones sobre residencias disgregadas y de servicio doméstico³⁰ en la ZMM.

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

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

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

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

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

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

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

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

³¹ Análisis de narraciones orales, de comprensión lectora, de conocimiento matemático, institucional y socioantropológico.

3.1. Los propósitos de la investigación.

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

McCracken (1991) ha resaltado la cooperación de las diversas disciplinas sociales que tratan estos aspectos de la realidad social, en la obtención de 'ciudadanía científica' de los métodos cualitativos. Expone los momentos o fases del desarrollo histórico de la investigación cualitativa en la psicología y la sociología norteamericanas y alemanas: la Sociología (Escuela de Chicago), la 'teoría fundamentada' de Glaser y Strauss; la Psicología, la Antropología, la investigación del consumidor; la investigación evaluativa y las ciencias administrativas; la sociolingüística³²:

Ambert y otros (1995) describen las características de los métodos cualitativos: 1) buscan profundidad, no extensión; 2) se enfocan en *por qué* y *cómo* la gente piensa, se comporta, o cree de manera particular; más que en *qué* es lo que cree o piensa, en gran escala; 3) están situados en diferentes niveles de análisis; 4) tienen una función crítica y de descubrimiento, más que de comprobación; y 5) tienen una función refinadora del proceso de elaboración de teoría³³.

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

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

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

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

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

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

1. El entorno socioeconómico general de los sujetos del estudio: información necesaria para la descripción y familiarización con la colonia.
2. La familia: información de las familias del estudio. En este nivel convergen o se conectan los niveles 1 y 3 del análisis, y sobre él construiremos contextualmente los casos del análisis³⁴.
3. La percepción y expectativas de los padres de familia, cuestión central de nuestra investigación: información específica de parte de los sujetos del estudio.

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

Cumplir estos objetivos demandó el empleo de varias y diversas técnicas de recolección y fuentes de información. El empleo de una determinada técnica depende así del objetivo particular que esté ayudando a alcanzar; el tipo de fuente depende también de la información requerida por cada uno de los objetivos. Basamos entonces nuestra estrategia metodológica en un diseño etnográfico, que echó mano de diferentes métodos (Hammersley y Atkinson, 1994a), para finalmente construir casos. La revisión teórica expuesta en el marco conceptual de referencias fue fundamental en el proceso de análisis de los casos construidos³⁵.

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

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

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

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

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

3.2. Obtención de la información.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fuente: Johnson, 1997: 161.

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

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

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

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

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

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

3.2.1. La encuesta.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En verano de 2004 se realizó la prueba piloto, se aplicaron 8 cédulas. El tiempo de aplicación del instrumento, ya revisado a partir del piloto, fue más largo de lo programado: de octubre de 2004 a abril de 2005. Se dividió la colonia en 6 secciones y 12 subsecciones. La aplicación del cuestionario fue hecha por encuestadores individuales y en equipo. El mismo equipo de recolección de información la capturó en la base de datos⁴¹.

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

3.2.2. La observación.

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

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

⁴¹ El formato de captura y la base de datos fue elaborada por Jorge Bracamontes.

Taylor y Bogdan definen esta técnica como: “la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo.” (Taylor y Bogdan, 1996: 31). El trabajo de campo se inició con dos recorridos cortos por la colonia, con los compañeros del taller de investigación de Maestría, en la primavera de 2004. En verano acudimos de nuevo a realizar la prueba piloto de la encuesta. En octubre del mismo año las visitas comenzaron a hacerse más frecuentes y regulares, debido a la aplicación de ésta.

Durante estos primeros recorridos que hicimos en el rol de encuestadores universitarios, fuimos conociendo las calles de la colonia, y familiarizándonos en ella. Como el diario de campo muestra, las primeras notas registradas se concentran en describir el contexto de las familias de nuestro estudio; en observar las condiciones físicas de la colonia, sus dimensiones y equipamiento urbano. Describimos las características de las viviendas y de los principales puntos de referencia (como los accesos a la colonia, los templos religiosos, la escuela y el centro de salud, por ejemplo).

En febrero de 2005, en el marco del proyecto del CIESAS – UIA – FORD sobre niños indígenas en las escuelas de las ciudades, tuvimos acceso a la escuela primaria de la colonia. Pudimos observar dos clases de náhuatl a los niños de 2° grado de primaria, del turno matutino. Como investigadores que colaborábamos con el CIESAS en este proyecto llevado a cabo simultáneamente en Guadalajara, Monterrey y México, y con el consentimiento y apoyo del DEI SENL, pudimos adquirir este otro *papel* (Goode y Hatt, 1991: 151), que nos permitiera continuar como observadores en la comunidad, una vez concluida la aplicación de la encuesta.

Terminada la encuesta en abril, estos contactos con la escuela fueron ayudándonos a mantener un papel dentro de la colonia. Si antes la explicación de nuestra presencia era la aplicar un cuestionario, cuando éste finalizó, nuestra relación con maestros y directivos de esta escuela primaria, y con los maestros del DEI, nos permitieron continuar en la colonia. Por esta relación con la escuela, para las familias de nuestro estudio, jugamos el papel de ‘maestros’.

Un maestro de 6° grado del turno vespertino fue nuestro ‘*portero*’ (Taylor y Bogdan, 1996) para tener acceso al director, a otros maestros, y a los alumnos. En junio de 2005 fuimos invitados por este maestro a ser padrinos de la generación de 6° A y 6° B del turno vespertino, lo que vino a reforzar este rol del investigador.

En marzo de 2005 habíamos tenido en contacto con las familias de nuestro estudio, aplicando la encuesta. Antes habíamos detectado ya la presencia de familias indígenas habitantes en la colonia, mediante pláticas informales con otros habitantes y en sitios públicos (la escuela, el mercado dominical, la fonda). Cuando terminamos de llenar la cédula, en cada caso, abrimos la posibilidad de visitarlos de nuevo para conversar sobre la escuela de sus hijos.

En dos de los casos identificamos el origen étnico por el lugar de origen de los encuestados, y mediante la pregunta expresa (no incluida en el cuestionario), de si hablaba alguna lengua indígena o provenía de una comunidad indígena. Las respuestas fueron afirmativas. En el segundo caso, ya sabíamos por vecinos, que en ese domicilio ‘hablaban su lengua’; aunque no

estaba señalado en los casos del muestreo, aplicamos la cédula en esta unidad doméstica, como forma de entrar en contacto.

A partir de abril comenzamos a visitar frecuentemente estos hogares. En uno de los grupos domésticos, la observación participante fue la única técnica de recopilación de la información empleada, cumpliendo esta familia con los criterios del muestreo de esta técnica⁴². No empleamos la grabadora en esta familia, por considerar su uso como intrusivo en esta técnica (Taylor y Bogdan, 1996: 119); nos basamos en la memoria de los acontecimientos y en su inmediato registro. No realizamos entrevistas semiestructuradas, sino que tratamos de encausar las conversaciones casuales, en nuestras visitas al domicilio, hacia los temas de nuestro interés (Flick, 2004: 105).

Tabla No. 5. Lugares y fechas de observación registrados en el diario de campo.

Meses de la observación	Espacios de observación.			
	Colonia	Escuela	Hogares	Otros*
Noviembre 2004	10			
Diciembre	7, 8, 10			
Enero 2005	22			
Febrero	13			28
Marzo	10, 31	1	31	
Abril	7, 8, 11, 14, 20, 21, 26, 29	21, 25, 26	7, 14, 20, 26, 29	18, 21, 25, 26, 29
Mayo	2	17	1, 17, 19, 21, 24	21
Junio	1, 5, 23, 27	21, 23, 27, 28, 29, 30	1, 5, 11, 14, 23, 27, 29, 30	7, 22
Julio		4, 6		
Agosto	2	10	2, 28, 30	
Septiembre	28		2, 3	28
Octubre				3, 4
Noviembre			3, 6, 18, 19, 21, 22, 23, 24	

Fuente: Elaboración propia con base al diario de campo. * Entre otros espacios de observación, relacionados con la investigación, están las oficinas del DIF municipal de Escobedo, del Departamento de Educación Indígena de la Secretaría de Educación de Nuevo León, y del Consejo de Desarrollo Social del Estado de Nuevo León.

⁴² Los cuales son, según Sánchez Serrano, la 'facilidad del acceso a la información y a los núcleos de acción social; existencia de contextos y personas que presenten mayor riqueza de contenido; y disposición de las personas a comunicar lo que saben' (Sánchez Serrano, 2004: 116).

De las dos familias del estudio recibimos invitaciones para participar en reuniones con otros miembros de sus respectivas comunidades de origen (Taylor y Bogdan: 42). La información fue recopilada mediante notas de campo, y en algunas ocasiones, grabándolas en cinta de audio, después del evento. Se describieron los escenarios, las actividades, las personas y sus interacciones (Taylor y Bogdan, 1996: 88). Luego se registró esta información en el diario de campo, por fecha. En el registro se incluyeron diagramas, mapas, fragmentos recuperados, llamadas telefónicas, y comentarios del investigador. Mediante fotografías (Flick, 2004) tomadas en ciertos momentos de la observación apoyamos la descripción en el registro.

El procedimiento de validez empleado en esta técnica fue la triangulación de investigadores. La observación fue compartida con una de las investigadoras del equipo de maestría⁴³, con la cual confrontamos las percepciones obtenidas en el campo y discutimos su interpretación. Esto nos ayudó a refinar las preguntas en el campo y a centrar las conversaciones informales en nuestros temas de investigación.

3.2.3. La revisión de fuentes documentales.

El trabajo “en la mesa” (Velasco y Díaz, 1997: 93) también fue importante. Se reconocen como fuentes de la investigación cualitativas: a) palabras orales b) “palabras escritas en periódicos, cartas, autobiografías, guiones, libros, reportes oficiales, documentos históricos”; c) las notas de campo de los observadores o participantes; d) historias de vida y relatos –orales o escritos; e) observaciones visuales –fotos, videos, en vivo- y expresiones o gestos observables (Ambert y otros, 1995: 881). Mediante la revisión de información de algunas de estas fuentes, específicamente de notas de periódicos, nos propusimos ‘reconstruir’ la historia de la colonia tal y como se publicó.

Ya antes habíamos hecho una revisión documental al analizar los antecedentes de investigación⁴⁴. Sin embargo, nuestra intención con la revisión de notas hemerográficas no fue realizar un análisis del discurso o una discusión de conceptos, sino ubicar los momentos más importantes de la historia de la colonia, a fin de describir el contexto de las familias del estudio.

Seleccionamos el periódico El Norte⁴⁵, debido a que su acervo hemerográfico en línea data del año de 1986 (mientras que el del otro periódico local importante, Milenio Diario de Monterrey, está una década más restringido en su archivo en línea); utilizamos el motor de búsqueda del sitio en Internet del periódico para obtener la información. La búsqueda y selección se realizó en durante los meses de julio y agosto. Compárese la actividad de observación participante, reducida, con el activo trabajo de mesa realizado a partir del 3 de julio, día de la primera sesión de búsqueda (Ver Tabla No. 5).

Primero buscamos información sobre la colonia FA, en ‘todas las secciones’, para todos los años, con la palabra ‘Fernando Amilpa’. Luego seleccionamos las secciones ‘Local’ (noticias

⁴³ Agradezco a Beatriz Servín su participación en algunos de estos procedimientos de validez empleados, particularmente en éste, en el marco de su estrategia cualitativa de recolección de datos. La presencia de esta investigadora en las notas del diario de campo se indicará en esta tesis con la letra ‘B’.

⁴⁴ “Las revistas (revisiones) de literatura son de hecho una especie de análisis cualitativo” (Mc Craken, 1991: 16).

⁴⁵ El Norte, periódico local. Sitio en internet: www.elnorte.com. Véase apartado de “Anexos”.

locales), 'Vida' (cultura), 'Seguridad' (nota roja) y 'Artículos'. Revisamos la búsqueda con la palabra 'Amilpa', en las mismas secciones. Como con la condición multiétnica de la ciudad, los medios comienzan a manifestar la presencia de la colonia en sus notas a mediados de la década del 90.

Descartamos en cada sección todas las notas que no estuvieran relacionadas con la colonia. Luego elaboramos un breve resumen de cada nota (considerando que en la estructura de una nota periodística normalmente contiene la información condensada en su primer párrafo) para proceder a su clasificación cronológica y temática. En la siguiente sección describiremos el proceso de clasificación, categorización y uso de esta información.

Tabla No. 6. Número de notas relacionadas con la colonia Fernando Amilpa, publicadas en el periódico El Norte, de 1994 a 2005, por sección.

	Local	Cultural	Seguridad	Artículos
Número de notas	126	10	34	66
Primera nota (año)	1994	1999	1994	2001
Última nota (año)	2005	2003	2005	2005

Fuente: Elaboración propia.

La validez de esta información secundaria del periódico, fue validada contrastándola con otras fuentes primarias: documentos oficiales (por ejemplo, informes oficiales de aplicación de recursos de programas sociales federales en la colonia, durante 2004) y las entrevistas, propias y de otros investigadores, realizadas en la colonia.

3.2.4. La entrevista cualitativa.

En las técnicas de investigación cuantitativa, las categorías son aisladas antes del diseño del instrumento de recolección de datos; mientras que en la investigación cualitativa las categorías surgen durante la investigación. Identificar categorías relacionadas con nuestro objetivo de investigación es la intención de utilizar esta técnica en nuestra estrategia: "El propósito de la entrevista cualitativa no es de descubrir cuántas, y qué clase de, personas comparten cierta característica. Es ganar acceso a las categorías y suposiciones culturales de acuerdo a las cuales una cultura construye el mundo" (Mc Craken, 1991: 7).

En nuestro estudio utilizamos dos tipos de entrevistas cualitativas: la entrevista *etnográfica* y la entrevista *en profundidad* (Mc Craken, 1991)⁴⁶. La primera ha sido definida como "una estrategia para encontrar a la gente hablando acerca de lo que ellos conocen... se lleva a cabo en forma natural, en lugares donde se desenvuelve normalmente el entrevistado" (Vela Peón, 2004: 73). Esta entrevista es la que se usa para el caso 1, en la técnica de observación.

⁴⁶ Mc Craken identifica tres tipos de entrevistas cualitativas: terapéutica, etnográfica clásica y profunda (Mc Craken: 1991: 71); y Flick identifica la focalizada; la semiestandarizada; la centrada en el problema; la hecha a expertos; la etnográfica; y la de mediación y conducción (Flick, 2004: 89 – 109).

El segundo tipo de entrevista implica considerar previamente el tipo de preguntas, y los temas de conversación, a fin de sumergirse en la descripción que hace informante de los mismos. Identificamos categorías de análisis a manera de tópicos de conversación, los cuales fueron abordados en la entrevista en profundidad con los padres de la familia nahua potosina. En la entrevista se contemplaron entonces los siguientes temas de conversación:

1. Migración.
2. Comunidad de origen.
3. Redes de parentesco y paisanazgo.
4. El entorno: la colonia, la vivienda, el empleo, la escolaridad, la salud.
5. Identidad y relaciones interétnicas.
6. Reproducción étnica.
7. Percepciones de la escuela.
8. Percepciones de la educación.
9. Expectativas de la educación con respecto al trabajo y a la calidad de vida.
10. Actividades extraescolares (tareas).
11. Acciones para la educación de los hijos. Funciones de la madre y el padre en lo relativo a la educación.
12. Recursos empleados para la educación de los hijos.
13. Relación percibida entre la escuela y la identidad étnica.
14. Percepciones del programa de educación intercultural bilingüe.
15. Expectativas acerca de este programa.

Como una forma de validez en esta herramienta de recolección de datos, tratamos de generar *rapport* con estos sujetos (Vela Peón, 2004: 89), mediante un período previo de acercamiento a través de visitas regulares al domicilio, sin emplear técnicas intrusivas de recolección de información. Las entrevistas con el padre y la madre, realizadas por separado, fueron grabadas en audio, los días 3 de septiembre (con la madre), y 24 de noviembre (con el padre), de 2005⁴⁷.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

3.3. Análisis de los datos.

La información colectada fue tratada bajo un esquema de análisis etnográfico, el cual consideró a cada una de las técnicas empleadas como *guías de trabajo*: “catálogo más o menos sistemático, siempre incompleto y abierto, orientativo y flexible, que fija nuestra atención sobre aquellos aspectos de un sistema sociocultural que resultan relevantes para el estudio.” (Velasco y Díaz, 1997: 120).

Así, cada herramienta empleada para la colecta de datos, fue usada en algunos de los tres niveles de análisis de la investigación, en mayor o menor medida. En la siguiente tabla presentamos esta relación entre técnicas aplicadas y niveles de estudio:

⁴⁷ En esta tesis, las referencias a estas entrevistas se indican como: ‘Entrevista, 030905’, y ‘Entrevista, 241105’, respectivamente.

Tabla No. 7. Herramientas de colecta de información y ámbito donde se aplican.

Herramientas de recolección de información	Información sobre la colonia F A	Información sobre las familias huastecas de la FA	Información sobre la percepción y expectativas de padres
Encuesta	X	x	-
Observación	X	X	X
Revisión documental	X	x	x
Entrevista profunda.	x	X	X

Fuente: elaboración propia.

Mediante la encuesta se obtuvo información de 1, 506 personas; de 314 unidades domésticas registradas. 11 casos fueron eliminados de la muestra, porque no existían físicamente. Se descartaron algunos datos de la encuesta, por considerarlos poco pertinentes a la investigación. Se corrieron frecuencias descriptivas en SPSS de las variables seleccionadas. Se consideraron los problemas de fiabilidad a la hora de usar los datos (lo que contribuyó a no utilizar algunas de las variables de la encuesta). Se utilizaron, para la descripción de las condiciones de la colonia y sus viviendas, así como las características generales de las familias habitantes, las variables que se muestran en la Tabla No. , en la sección de "Anexos".

La investigación cualitativa usualmente comienza el análisis aún cuando los datos están siendo colectados (Ambert y otros, 1995: 884); colección y análisis van de la mano (Taylor y Bogdan, 1996: 158). La información textual fue manejada de la siguiente manera (Goode y Hatt, 1991: 158; Martínez, 1994: 75):

1. Se dividió el material en dos textos: lo concerniente a la descripción de la colonia, y lo relativo a las familias indígenas en la colonia.
2. El material de la colonia se clasificó en las categorías cronológicas establecidas a partir de la revisión hemerográfica (asentamiento – llegada; servicios básicos e infraestructura; políticas sociales), y fue contrastado con entrevistas realizadas a colonos por otros investigadores, y con información de documentos oficiales.
3. Del material de las familias se seleccionó lo relativo al caso 1 (nahuas veracruzanos) y al caso 2 (nahuas potosinos).
4. Del material de cada caso se hizo una división en un apartado relativo a las características de las familias, y otro apartado relacionado con percepciones y expectativas de la educación.
5. Se ordenó el material de cada uno de estos apartados, para construir la descripción de cada caso, por temas (migración, empleo, composición familiar, relaciones de parentesco, etc.), lo cual permitió la comparación entre los dos casos.

La información obtenida de la revisión de las notas de periódico publicadas acerca de la colonia FA, fue clasificada de manera cronológica, con la finalidad de hacernos una imagen del desarrollo del asentamiento, y así también ubicar la trayectoria de las familias del estudio

en la colonia. Se utilizaron tres entrevistas realizadas por otros investigadores, como datos secundarios complementarios de esta imagen.

De González Alcalá (2003), se consideran sus entrevistas realizadas en la colonia en el 2000. De Servín, se consideran dos de sus entrevistas realizadas en 2005, en el marco de su investigación de tesis de Maestría. Ambas fuentes de información se emplearon solamente para completar la etnografía del contexto con la información de la encuesta, la hemerográfica, la de entrevistas y la del diario de campo.

Presentamos a continuación una lista de categorías generales que fueron obtenidas de la observación y que sirvieron luego de guía para la identificación de los temas de conversación de la entrevista profunda:

1. Historia: llegada y asentamiento: infraestructura urbana y regularización; políticas sociales y consolidación habitacional.
2. Características materiales de la colonia.
3. Características sociales de la colonia: las instituciones.
4. Características sociodemográficas de los habitantes de esta colonia.
5. Familias y presencia indígenas en esta colonia.
6. Composición de la unidad doméstica.
7. Trayectoria migratoria.
8. Trayectoria laboral.
9. Situación sociodemográfica.
10. Tiempo de asentamiento en la ciudad y la colonia.
11. Ciclo de vida.
12. Relaciones sociales (de parentesco, paisanaje, vecindad y amistad)
13. Relación con la comunidad de origen.
14. Percepción de la educación y la escuela.
15. Percepción de la educación y la escuela de los hijos.
16. Expectativas de la educación y la escuela de los hijos.
17. Acciones realizadas en relación a la educación escolar de los hijos.
18. Conocimiento de los procesos escolares.
19. Construcción social de la escuela.
20. Relación identidad – escuela.

En el proceso de análisis de la información provista por la entrevista profunda, se confrontaron los datos obtenidos, con aquellos resultantes de la observación. Se identificaron categorías a partir de los temas de conversación, las cuales complementaron la información sobre la cuestión central (Vela Peón, 2004). Consideramos en el análisis de la información obtenida por medio de la entrevista, el papel del investigador (encuestador, maestro) con el cual nos presentamos a los padres de familia (Hammersley y Atkinson, 1994b: 212; Taylor y Bogdan, 1996: 172).

Elaboramos con la información colectada esquemas, listas, diagramas, mapas, tablas, y tratamos de identificar posibles relaciones entre los temas que fueron descubriéndose durante

la investigación. Revisamos continuamente el planteamiento y los objetivos de la investigación, para no perder la relación entre análisis y objetivos.

Para estudiar la estructura cultural de las prácticas sociales, Flick (2004) propone la ‘triangulación de perspectivas’. Ésta consiste en ‘estudiar primero el punto de vista de los sujetos implícitos en una situación, los significados subjetivos’ de su orientación hacia los otros; luego, la perspectiva subjetiva cede su papel como centro de análisis a la “interacción con los demás, a los discursos, y a cómo se asumen los papeles en la situación de interacción”; y el centro de análisis es la cultura correspondiente a la situación: las reglas implícitas en ella, y las estructuras subyacentes a la acción en la situación. (Flick, 2004: 39 – 40).

Utilizando este modelo de Flick, y de acuerdo con los referentes conceptuales, propusimos el análisis de los casos de este estudio en tres niveles: subjetivo, intersubjetivo, e identitario, considerando siempre que nuestro enfoque de análisis es microsociológico (y no psicológico). Se ilustra esta estructura de análisis en la siguiente tabla:

Tabla No. 8. Esquema de análisis teórico de los datos.

Niveles de análisis propuestos por Flick.	Puntos de vista de los sujetos.	Creación de las realidades sociales.	Marco cultural de las realidades sociales.
	Percepción.	Intersubjetividad.	Organización social de la intersubjetividad.
Referentes conceptuales de nuestra investigación.	Interiorización de realidades sociales. Expectativas.	Interacción social. Socialización primaria y secundaria.	Fronteras sociales de la interacción. Relaciones intraétnicas, interétnicas e interculturales.

Fuente: Flick, 2004: 42.

El tipo de codificación en este modelo es temático. Este fue el procedimiento empleado en nuestra investigación, de ‘pasos múltiples’:

1°. Se estudiaron los casos implicados, que se interpretaron en dos casos de estudio: descripción breve de cada caso, la cual se modificó cuando necesario en una reinterpretación posterior.

2°. Se hizo un análisis profundo del caso individual: se obtuvieron dominios temáticos y categorías de este caso. A partir de los dominios temáticos, profundizamos en las categorías particulares.

3°. Con base a las categorías y dominios temáticos del primer caso individual, se aplicó la misma estructura de análisis al otro caso, permitiendo así la comparación de ambos. La estructura original (basada en el primer caso, y éste mismo) se modificó cuando surgieron nuevos aspectos.

4°. De la comparación de los casos encontramos dominios temáticos constantes, y divergencias y correspondencias entre ellos (Flick, 2004: 201 – 204).

En la construcción de los casos, se consideraron los postulados y criterios de la fenomenología social, para la construcción de ‘tipos’ que reflejen la realidad subjetiva del mundo de la vida (Ritzer, 2001):

Postulado de coherencia lógica: deben construirse los tipos con un alto grado de coherencia, claridad y nitidez y deben ser compatibles con los principios de la lógica formal... *Postulado de compatibilidad:* los tipos construidos... deben ser compatibles con el cuerpo existente de conocimiento científico o deben demostrar por qué al menos parte de este cuerpo de conocimiento es inadecuado... *Postulado de interpretación subjetiva:* los tipos científicos... deben basarse en el significado subjetivo que tiene la acción para los actores reales del mundo de la vida cotidiana, y ser compatibles con él (Ritzer, 2001: 509 – 510).

3.4. Alcances y limitaciones de la investigación.

Este estudio es exploratorio, dada la ausencia de estudios sobre la cuestión central. A partir de la consecución de este objetivo, intentaremos al final de la investigación poder plantear nuevas preguntas y posibles hipótesis que permitan realizar investigaciones posteriores de mayor alcance y profundidad.

Los alcances de esta investigación son descriptivos. No buscamos explicar o predecir comportamientos. Partimos de preguntas de investigación, y no de respuestas a éstas (hipótesis). De esta manera, la estrategia metodológica de tipo cualitativo se justifica no sólo por los referentes conceptuales de esta investigación, sino también por su objetivo: “En la investigación cualitativa, lo normal es que las técnicas funcionen como recursos heurísticos (para formular mejores problemas) y no como algoritmos (recursos automatizados para hallar soluciones)” (Velasco y Díaz, 1996: 126).

En relación con la encuesta, reconocemos como variaciones que afectan la fiabilidad del instrumento, y siguiendo la descripción de las mismas que hacen Selltiz y otros (1976), algunos errores sistemáticos relacionados con la aplicación de las directrices del manual del entrevistador y del libro de códigos. Sin embargo, se seleccionaron las variables que no se ven afectadas por estos errores sistemáticos, como recurso para la descripción de algunos aspectos de la colonia y sus habitantes. En este sentido, la triangulación de la información sobre el contexto, provista por otras fuentes, contribuyó a construir un panorama más completo (que el proporcionado sólo por la encuesta) del entorno de las familias del estudio.

Por último, es importante señalar que no se pretendió hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos de cada caso, pues trabajamos con casos individuales. Sin embargo, consideramos que lo que encontramos en la investigación realizada, aún de manera exploratoria, permitiría aportar respuestas a nuestras preguntas de investigación, y de esta manera, podríamos construir ya algunas hipótesis, acerca de las percepciones y expectativas de los padres de familia indígenas, residentes de manera disgregada en la ZMM, en torno a la educación escolar de sus hijos.

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

En este capítulo nos proponemos describir el contexto en el que se realizó la investigación: la colonia Fernando Amilpa, en General Escobedo, municipio de la ZMM. Para lograr este propósito empleamos distintas fuentes de información.

Basándonos en información estadística de dependencias gubernamentales, describimos brevemente las dimensiones y la situación de marginalidad en la ZMM, particularmente en el municipio de General Escobedo. Después, narramos el proceso de formación de esta colonia, apoyándonos en la selección, clasificación y análisis de las notas de periódicos locales alusivas a la colonia (desde su primera aparición el 8 de julio 1994). Las notas de la observación de campo y las entrevistas realizadas por otros investigadores contribuyeron a completar esta narración.

Por último, con ayuda de los datos de la encuesta que aplicamos en la colonia, de las observaciones de campo, y conversaciones con los habitantes e informantes clave, describimos aspectos relacionados con las condiciones materiales y sociales actuales de la FA y sus habitantes.

Esta descripción del entorno social y económico de las familias con las cuales trabajamos en este estudio, nos permitió comprender mejor el sentido de las percepciones y expectativas de los padres de familia con respecto a nuestra cuestión. Por esta razón exponemos la revisión de literatura de investigación sobre los indígenas en las ciudades, con el fin de orientar la descripción de las familias y el análisis de los casos, al final de este capítulo.

4.1. El municipio de General Escobedo de la Zona Metropolitana de Monterrey.

La ZMM es la segunda zona más grande de las siete con más de un millón de habitantes identificadas en el país, de acuerdo con el CONAPO (2003: 31). En los nueve municipios que conforman la ZMM se concentra el 85 % de la población que habita los 51 municipios del estado de Nuevo León (CDS, 2004)⁴⁸.

⁴⁸ Según el INEGI, el porcentaje es de 84.6 (INEGI, 2001). El CONAPO (2003: 32) calculó, con base a la información del Censo del 2000 del INEGI, en 3, 299 302 el número de habitantes de la ZMM.

Debido a esta densidad poblacional de los municipios metropolitanos, éstos concentran la población marginada⁴⁹ del Estado. De acuerdo con el Consejo de Desarrollo Social (CDS) del Estado de Nuevo León (2004: 4 - 7), el cual emplea datos del 2000 de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y del CONAPO, la población 'pobre' en Nuevo León es de aproximadamente un 20 %. En la ZMM se concentraría el 65 % de este porcentaje estatal de pobres.

Según el CDS, 13.2 % de la población del estado se encuentra en pobreza *patrimonial*, nivel de pobreza donde se tienen satisfechas las necesidades en alimentación, educación y salud, pero no las de vivienda, calzado, vestido y transporte. No se considera a la población en pobreza *alimentaria* y en pobreza de *capacidades*⁵⁰. El CDS ha focalizado 53 regiones o *polígonos* de pobreza patrimonial en la ZMM.

La problemática de la ZMM ha sido estudiada desde mediados del siglo XX. Estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos se han realizado desde entonces, dando cuenta de los procesos de crecimiento y conformación de la metrópoli. Estos estudios han tratado problemas relacionados con la migración a la ciudad, la movilidad social, el empleo informal, las condiciones de marginación, las relaciones de ayuda mutua, la inserción laboral y la autoconstrucción, la participación ciudadana y el papel de las mujeres en la conformación de asentamientos urbanos (Balán, Browning, y Jelin, 1973; Cerutti, 1988; Zúñiga y Ribeiro, 1990; Zúñiga y Contreras, 1998; López Estrada, 2000; Acosta y Solís, 1999; González Alcalá, 2003).

El municipio de General Escobedo tiene una extensión territorial de 247⁵¹ kilómetros cuadrados. Colinda con los municipios metropolitanos de García, al poniente; Santa Catarina al suroeste; Monterrey y San Nicolás de los Garza al sur, y Apodaca al oriente; y con los municipios periféricos de Hidalgo y El Carmen al norte. Se ubica al norte de la ZMM, en las coordenadas 25° 47' 36" latitud norte y 100° 9' 30" longitud oeste. Está a una altitud mínima sobre el nivel del mar de 500 metros. En su trayectoria de poniente (municipio de García) a oriente (municipio de Pesquería), el río Pesquería, afluente del río San Juan, lo atraviesa.

La avenida Sendero, la cual fluye en dirección poniente - oriente, (en ambos sentidos), delimita al municipio de Escobedo del de San Nicolás. La avenida Universidad, que atraviesa San Nicolás en dirección sur - norte, se convierte en la carretera a Nuevo Laredo, cruzando la avenida Sendero. De surponiente a norponiente el municipio tiene como barreras naturales la sierra de Mitras, el cerro del Topo, y las sierras de San Miguel y el Fraile. Se ubican en Escobedo dos de las vías importantes de acceso a la ZMM (las del norte): la carretera a Nuevo Laredo y la carretera a Colombia. Además, por Escobedo pasa el anillo periférico, vialidad que rodea la ZMM.

⁴⁹ Sin embargo, podemos observar que los niveles de marginación más altos se encuentran en la zona rural del Estado, en los municipios del sur. Los municipios del norte y el noreste tienen niveles de marginación bajos.

⁵⁰ Estos tres niveles de pobreza son propuestos por el Comité Técnico de estudio de la Pobreza de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL, 2002).

⁵¹ De acuerdo con el sitio oficial en Internet del gobierno del ayuntamiento de General Escobedo, administración 2003 - 2006: <http://www.escobedo.gob.mx/>.

De los municipios de la ZMM con mayor tasa de crecimiento poblacional en la década 1990 – 2000, General Escobedo fue el segundo (9.12 %); el primero fue Apodaca (9.43) y el tercero fue Juárez (9.10), de acuerdo con el INEGI. Estos tres municipios han protagonizado el crecimiento poblacional de la zona metropolitana los últimos 20 años. Escobedo tenía 233, 457 habitantes en el año 2000 (INEGI, 2001). Su población ha venido incrementándose desde mediados del siglo XX⁵², aceleradamente.

En el municipio de General Escobedo, el CDS ubicó 9 polígonos de pobreza patrimonial, incluyendo al más grande (el número 51, es compartido con Monterrey y San Nicolás de los Garza; cubre 134 colonias). La colonia FA se encuentra en el número 31.

4.2. La colonia Fernando Amilpa, la carretera a Nuevo Laredo y el río Pesquería.

La colonia FA se encuentra en el lado nororiente del municipio de Escobedo, en sus límites con el de Apodaca. Está ubicada al lado derecho de la carretera Monterrey - Nuevo Laredo, a la altura del kilómetro 14. Esta es una zona de reciente y rápida urbanización, con muchos fraccionamientos de viviendas de interés social y medio⁵³.

La carretera sirve como límite de la colonia por su lado oeste; del otro lado de la carretera, al suroeste, está la colonia Agropecuaria Emiliano Zapata, conocida comúnmente como la Esperanza (ahí viven un grupo de familias mazahuas). Al noroeste está el Fraccionamiento Nueva Castilla. Del lado sur al noreste de la colonia, corre el río Pesquería, delimitando la colonia (y esta parte del municipio de Escobedo) con el municipio de Apodaca. Al sur, del otro lado del río, está el Fraccionamiento Villas del Virrey. Al norte y noreste la colonia colinda con la 'Fraustro', zona urbana residencial compuesta por los fraccionamientos Jardines de Monterrey tercer sector y Balcones del Norte; y por la colonia Moisés Sáenz (anterior a estos fraccionamientos). De hecho el microbús de la ruta 318 'Fraustro' que va y viene del sur de San Nicolás de los Garza hasta la colonia Moisés Sáenz, y el cual atraviesa la FA, tiene su base en el cruce de estos cuatro asentamientos.

El río y la carretera son dos referentes en la colonia. Sobre esta carretera a Nuevo Laredo se observan estacionamientos para camiones de carga ("parking lots") y letreros que anuncian las colonias o fraccionamientos que se encuentran por el rumbo (Fraccionamiento Los Amarantos, Puerta de Anáhuac, Arboledas de Escobedo, Real de Palmas, Villas Premier, Residencial Cosmópolis, Casas Los Lirios). Sobre esta vía es también común observar durante el día a los *carretoneros*: personas que se dedican a la recolección informal de basura, escombros, ramas; los cuales viven en la FA y en predios cercanos.

⁵² De acuerdo con cifras del IX Censo Nacional de Población y Vivienda del INEGI, en Escobedo, la población aumentó de 1, 824 habitantes en 1960 a 10, 515 en 1970, incrementándose "un 507%". Fuente: sitio oficial del gobierno municipal de General Escobedo, administración 2003- 2006 (<http://www.escobedo.gob.mx/>).

⁵³ Casas cuyo rango de valor va de 200, 000 (social) hasta 900, 000 (medio) pesos. En un estudio reciente del mercado de la vivienda en Monterrey, realizado por Hipotecaria Nacional del Grupo Financiero BBVA Bancomer (www.hipnal.com.mx/not_nuevoleon.html), se considera esta área de Escobedo como una de las de mayor oferta de este tipo de vivienda en la ZMM. En dicho estudio, además de los nueve municipios mencionados como parte de la ZMM, se incluye al municipio de Santiago. En este estudio se estima que la tendencia del desarrollo urbano en la ZMM se centre en tres municipios: Juárez, Apodaca y General Escobedo; en parte, por la ruptura geográfica que implica la sierra madre oriental en el sur de la ZMM.

Por esta carretera, unos dos kilómetros pasando la FA, está el Arco Vial, que conecta avenidas importantes de la ZMM; y el anillo periférico, que permite a los vehículos que entran a la ZMM por otro punto cardinal (carretera a Saltillo, a Reynosa, o a Linares), rodear la misma. Cerca está la sede de la zona militar, y el aeropuerto privado 'Del Norte'. También por esta carretera se encuentra un vivero de la Facultad de Agronomía de la UANL (la cual tiene su sede en el municipio de Marín, a unos 30 minutos de la colonia) y una preparatoria de la UANL, recientemente abierta. Frente a la Amilpa, del otro lado de la carretera, se encuentran los edificios de la delegación de la Procuraduría General de la República (PGR) y de la Policía Federal Preventiva (PFP), entre otros inmuebles federales.

Hay dos vías a Nuevo Laredo: la autopista de cuota, y la carretera libre. La carretera libre comienza a la altura de la colonia, en el kilómetro 14, y tiene una extensión de 220 kilómetros. La vía lateral de la carretera, paralela a la Amilpa, se prolonga hasta desembocar en la libre. La carretera a Monclava, perpendicular a la carretera a Laredo, conecta ésta con la carretera a Colombia, cerca del área del Río Pesquería.

Cientos de vehículos utilizan diariamente estas carreteras, muchos de ellos, de carga. La carretera ha sido siempre un factor de riesgo, dándose desde el comienzo de la colonia hasta el presente, atropellamientos de los pobladores, debido a la velocidad y al tráfico continuo de vehículos. Hay dos puentes peatonales, ambos instalados en 2003; uno situado frente a la PGR, y otro al sur de la colonia, por el río Pesquería.

La carretera, aún como factor de riesgo, paradójicamente ha sido también un recurso empleado por los pobladores de la FA para presionar a las autoridades a fin de regularizar sus propiedades y obtener servicios de infraestructura (luz y agua). En los periódicos se han registrado al menos cuatro cierres o 'bloqueos' de la carretera a Nuevo Laredo con este propósito, por parte de los amilpeños. La importancia estratégica de esta carretera para la ciudad, ha provocado en esos momentos la respuesta inmediata de las autoridades.

El río Pesquería (como otros arroyos y ríos de la ZMM) en épocas de lluvia, constituye un factor de riesgo de quienes viven en sus márgenes. Por lo tanto, en estas épocas, los pobladores de estos asentamientos irregulares, son *reubicados* (De Soto, 1987: 38) en zonas más seguras. En la colonia FA encontramos familias que llegaron aquí debido a esto⁵⁴. Y así como un grupo de pobladores es reubicado, llega otro a ocupar el lugar dejado en la zona irregular, cosa que ha pasado en la Amilpa.

En los tiempos en que los vecinos se 'colgaban' de la energía eléctrica de un predio que contaba con el servicio, y el cual estaba del otro lado del río, al menos un hombre se electrocutó al manipular los cables de electricidad en el agua. Durante la aplicación de la encuesta, en la zona norte, entrevistamos a una señora que nos contó este caso. A la semana siguiente, en la misma zona, lo comentamos con una señora que contestaba la encuesta, la cual resultó ser la viuda del señor. Posteriormente, en pláticas con los informantes clave, fuimos confirmando la veracidad del suceso (D. C, 101204).

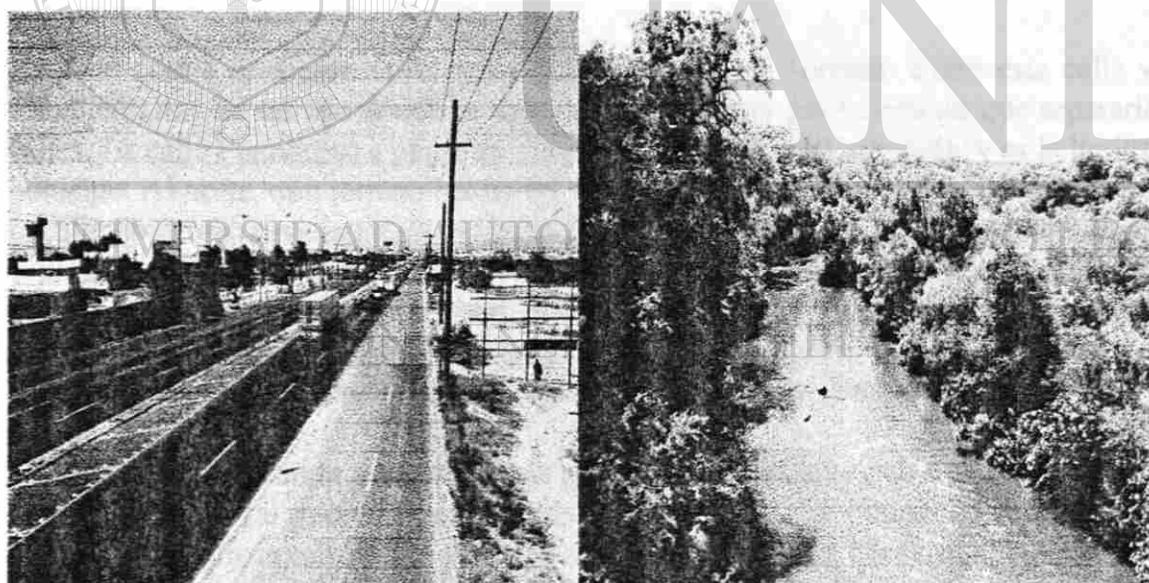
⁵⁴ Entrevista realizada por Beatriz Servín el 3 de marzo de 2005.

Los vecinos de la Amilpa dicen que el agua del río está sucia, que está viscosa, que no se puede pescar en él, que huele feo. De acuerdo con algunos informantes, los pobladores con más tiempo viviendo en esta zona marginal al río Pesquería, han contado que antes en este río la gente se bañaba, que estaba limpio:

Le pregunté a doña Ester dónde iban a pescar, porque el otro día había visto una atarraya colgada afuera. Dijo que un río de Villa Juárez. Dijo que el Pesquería no sirve, porque está muy contaminado, 'muy sucio', rió cuando le dije que ni peces hay, repitiendo mi comentario. Luego nos comentó: 'Me contó una señora (y señaló con su pulgar derecho hacia su lado derecho, hacia el centro de la colonia), de aquí (...) que antes se bañaba todo mundo en este río, que ahí se ponían las familias a bañarse, que estaba limpio. 'Ahora huele feo'... (D. C., 110605).

Una de las fuentes de la contaminación del río han sido los mismos asentamientos irregulares, algunos de los cuales poseen animales de granja (gallinas, chivos, vacas, caballos, puercos). Algunos pobladores de la colonia Amilpa identifican la zona irregular, en un nivel más bajo que la zona regular y al margen del río, como la zona de 'establos', haciendo referencia a que en este lugar solían haber granjas. Todavía se crían estos animales en la zona irregular de la Amilpa, y es común ver ganado ovino, equino y aviar, en las calles aledañas a esta zona irregular.

Figura 1. Fotos de la carretera a Laredo y del Río Pesquería, a la altura de la FA.



Fotos tomadas por A. Cano y B. Servín.

Una segunda fuente de contaminación es la basura que la gente arroja al río, sobre todo la gente que vive en sus márgenes, particularmente los carretoneros, los 'pepenadores' de basura que colectan en las cabeceras de San Nicolás y Escobedo la basura que arrojan en esta área. De hecho, el predio donde se encuentra la colonia, antes del asentamiento humano era usado como tiradero de basura, aunque muy probablemente los 'carretoneros' hayan venido a vivir aquí después de la etapa fundacional de la misma (D. C., 110605).

Estas fuentes de contaminación tienen su ubicación en la FA. Otras fuentes de contaminación han sido las fábricas, talleres e industrias que descargan sus desechos en el río. Una tercera

fuente la constituyen las descargas de drenaje de colonias ribereñas que no tienen conectado su drenaje a la red regular.

Este hecho, del río contaminado, pone en duda la hipótesis de Farías (2003), citada en el capítulo 2 de esta tesis, la cual establece que los pobladores provenientes de Chahuatlán, en esta colonia, se asentaron aquí buscando la cercanía de un río para utilizarlo como en su comunidad de origen, y para acordarse de ella. El río así contaminado aumenta su característica de factor de riesgo, pues se convierte en un problema de salud para los habitantes en zonas aledañas a él.

4.2.1. División metodológica de la colonia en tres zonas⁵⁵.

Decidimos dividir la FA en tres zonas, para facilitar el trabajo de recolección de datos y la familiarización con la colonia. Algunas diferencias en la provisión de servicios y desarrollo en la colonia, contribuyeron a elaborar esta distribución metodológica.

La zona sur de la colonia está delimitada por las calles Mango y Lado Norte, al sur, lindando con el río Pesquería; Prolongación Fernando Amilpa al oriente, Raúl Caballero al norte (límite con la zona centro); y Frambuesa al poniente. La calle Mango es el primer acceso a la colonia, después de cruzar el puente sobre el río Pesquería sobre la lateral de la carretera a Laredo. El segundo acceso es la calle Raúl Caballero.

La zona centro comienza en el sur a partir de la calle Toronja. Entre esta calle y la Raúl Caballero, hay un terreno donde se supone estarían otras dos manzanas que separarían ambas calles. La calle Frambuesa a partir de Toronja se llama Fidel Velásquez, y es la límite por el poniente. Al norte, otro terreno baldío (el vado) separa esta zona centro de la norte. Al oriente la calle límite (sirve también de límite con la zona irregular del lado norte del río Pesquería, y la zona de establos), es Fernando Amilpa, hasta Gamboa. Aquí se abre una gran extensión plana, donde se supone habría otras manzanas. En su lugar está este baldío, en el cual se establecen ocasionalmente ferias y grupos de ayuda. La calle Amilpa se convierte en Blas Chumacero. La calle Guayaba es vía de acceso con la carretera a Nuevo Laredo.

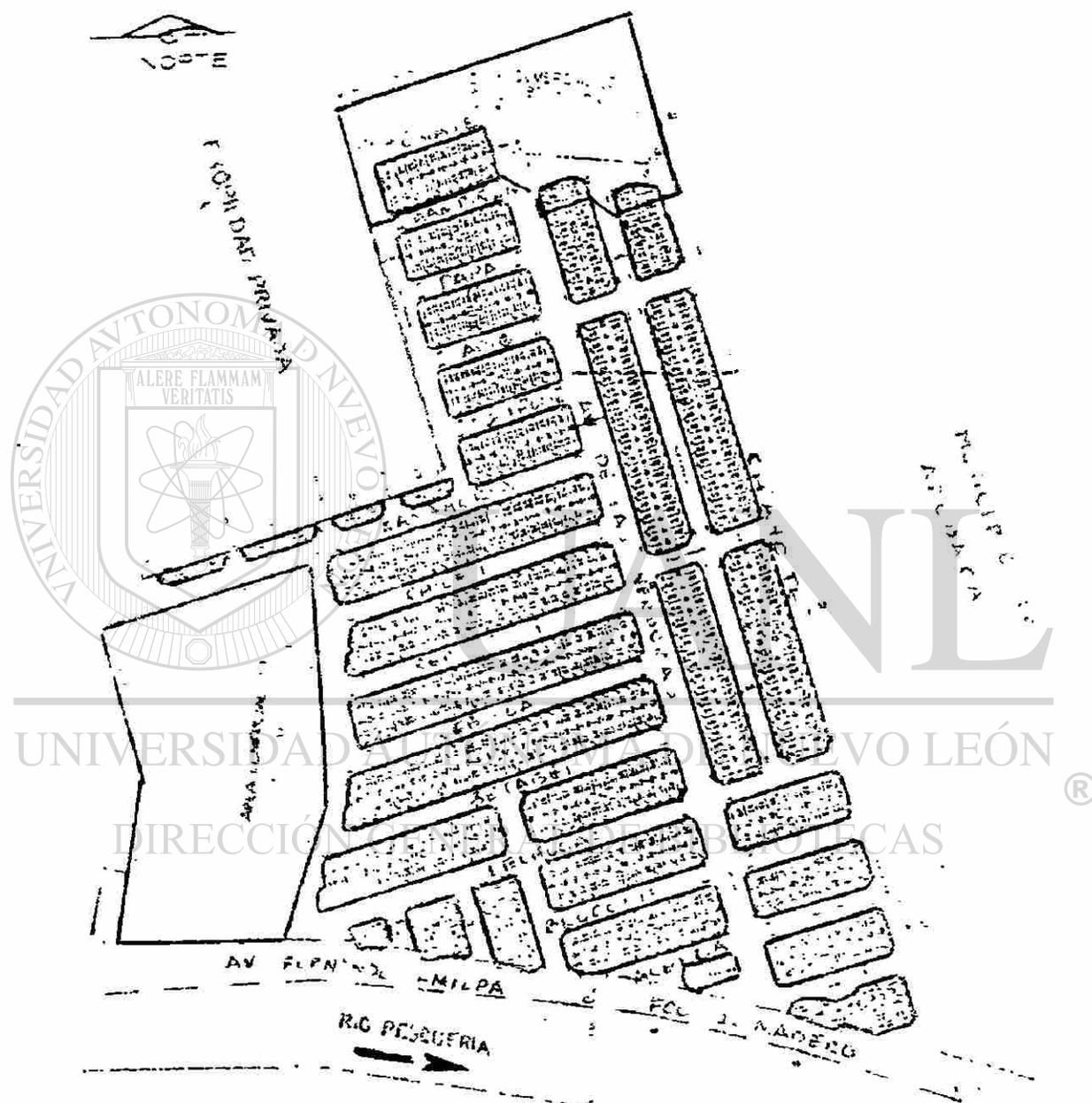
Por último, la zona norte está delimitada por el baldío que la separa de la zona centro (al sur); la calle Tomate (al poniente, colinda con otro baldío y la Fraustro); la calle Chayote (al nororiente, límite con Balcones del Norte), y la Francisco I. Madero (al suroriente, que raya en la zona irregular, hacia el río Pesquería). Esta zona tiene acceso a los asentamientos de la 'Fraustro' por medio de la Avenida Adolfo López (Véase la Figura No. 2).

Los casos de nuestro estudio se encuentran en esta zona, con la que nos familiarizamos más durante la aplicación de la encuesta. A pesar de que aplicamos el cuestionario en toda la

⁵⁵ Comparamos dos mapas de la colonia. En uno de los mapas (<http://comercial.elnorte.com/mapas/Localiza.asp?ValorMapa=10&foliomapa=0362C.gif>), sólo aparecía la zona sur (y los nombres de sus calles) como la colonia FA; las zonas centro y norte aparecen sin nombres de calles, como 'Ampliación Fernando Amilpa'. En el segundo mapa (http://guiaraji.sol.com.mx/medis/mapa.php?id=036_2C&ciudad=3) aparece sólo la zona norte como 'Ampliación Fernando Amilpa', y en este mapa se muestran los nombres de casi todas las calles de las tres zonas. En ambos mapas la zona norte forma parte del municipio de Apodaca. Sin embargo, en el mapa que obtuvimos del ayuntamiento de General Escobedo para esta investigación, las tres zonas conforman la colonia FA, perteneciente al municipio de General Escobedo.

colonia, fue en la zona norte donde comenzamos a preguntar por sus habitantes indígenas. Ubicamos también a otomíes y nahuas en la zona centro.

Fig. No. 2. Mapa de la zona norte de la colonia F A.



Fuente: Ayuntamiento de General Escobedo 2003 – 2006; edición de B. Servín.

Hemos identificado los momentos cruciales en la formación de esta colonia, los cuales nos han servido para caracterizar su historia mediante tres problemas centrales y preponderantes en cada momento, relacionados con: el tiempo de la llegada y asentamiento de los pobladores; el tiempo de la regularización de los predios y de la introducción de servicios públicos; y el tiempo de consolidación de la colonia, en el cual la aplicación de programas sociales ha sido característica.

Consideramos importante resaltar los elementos de este contexto de las familias de nuestro estudio, para comprender mejor sus perspectivas y expectativas sobre la educación formal de sus hijos. Expondremos brevemente la historia de esta colonia, a través de los procesos de regularización e introducción de servicios públicos; la edificación de la escuela primaria; y las acciones de asistencia y programas sociales.

4.2.2. Asentamiento e infraestructura.

La colonia FA, como muchas en el contexto urbano regiomontano, surgió como una 'colonia irregular', es decir, como un asentamiento producto de la *invasión* (De Soto, 1987: 19) de habitantes o 'poseionarios' en un terreno que no les pertenecía, en predios públicos o privados. Estos habitantes de la ciudad vivían antes en condiciones de pobreza o riesgo. Colonias como 'Revolución Proletaria', 'Tierra y Libertad', en Monterrey; 'La Alianza' en Apodaca; o 'Las Malvinas' o la 'Emiliano Zapata', en Escobedo, son ejemplos de este tipo de asentamientos, a partir de la segunda mitad del siglo XX en la ZMM.

La 'irregularidad' de la Amilpa no sólo ha sido legal. Desde el paso superior (joroba) del paso a desnivel que está en la carretera a Nuevo Laredo, antes de llegar al primer acceso a la Amilpa, se pueden observar fraccionamientos que están en este pequeño valle donde está la Amilpa. Todas estas colonias son homogéneas: casas de una o dos plantas, iguales todas, pintadas del mismo color, todas con su contenedor "*Rotoplas*" de plástico negro, en el techo. Esta visión de uniformidad, es interrumpida por la FA, con sus casas de colores distintos o en obra gris, de distintos tamaños, materiales y tipos, con sus calles de tierra. Vista desde uno de los puentes peatonales, la colonia parece un pequeño poblado rural al lado de una autopista.

El vallecillo donde se encuentra forma parte de una zona conocida como Nueva Castilla, de una extensión de poco más de mil hectáreas. El tipo de vegetación que domina esta zona es el de matorral sub montano, matorral espinoso, chaparral. Son todavía comunes los mezquites y retamas, así como las anacahuítas, en toda esta zona.

Un dueño de esta zona, a principios de la década del sesenta, planeaba construir un fraccionamiento esta zona de Escobedo, y la adjunta en Apodaca. Por problemas legales, a fines de la década, le fue confiscada por el gobierno federal, y así pasó a manos del instituto federal de la vivienda (INFONAVIT). La zona de Nueva Castilla sufrió una invasión de 'poseionarios de lujo'⁵⁶, y una 'invasión de marginados', a fines del siglo XX.

Los primeros pobladores de la FA eran lugareños que ya vivían en los márgenes del Río Pesquería. Esta zona ribereña constituía una zona peligrosa cuando se desbordaba el río, sobre todo durante los estragos que el huracán Gilberto ocasionó en Nuevo León en 1988. A partir de mediados de los noventa el gobierno municipal reubicó a pobladores de zonas de riesgo y federales en la colonia.

Esta 'reubicación' de familias a esta zona estuvo envuelta en escándalos y conflictos políticos. El nuevo gobierno estatal (1997 – 2003), de un partido opositor al gobernante en Escobedo,

⁵⁶ Esta 'invasión de lujo' estableció fincas campestres en otro terreno del predio Nueva Castilla (El Norte, 11-06-1999; 21-10-2002).

acusó a los alcaldes (1994 – 1997, 1997 – 2000) de permitir este asentamiento en terrenos federales. Uno de estos alcaldes (1997 – 2000) estimaba en 50 millones de pesos el costo de la introducción de energía eléctrica y agua potable en la colonia, cuya tarea estaba destinada al instituto estatal de la vivienda (FOMERREY). El INFONAVIT argumentaba que no podía regularizar el terreno porque correspondía al gobierno estatal y no al municipal autorizar la urbanización progresiva.

En esta época, las primeras calles de la colonia tenían nombres de presidentes municipales (Isidro Ayala, Donato Elizondo, Benito Villarreal, Daniel Lozano, Alfonso Ayala, Leonel Chávez), y de sindicalistas de la CTM (Fidel Velásquez y Fernando Amilpa), y sólo conformaban el área actual que metodológicamente delimitamos como la zona sur de la colonia.

En este período los tres niveles de gobierno intentaron establecer acuerdos para regularizar e introducir los servicios de agua y electricidad en la colonia. La falta de seguridad en el asentamiento, y la carencia de servicios de infraestructura básica (agua, energía eléctrica y pavimentación de las calles), marcaron la dinámica de los pobladores de la colonia en estos años.

La irregularidad del asentamiento, y su concomitante y constante amenaza de desalojo (por parte de los tres niveles de gobierno), incidió en el tipo de vivienda que los vecinos construían (González Alcalá, 2003). Viviendas construidas con materiales baratos y de desecho eran la fachada habitual de la colonia. Los ‘tejabanes’, construcciones precarias de techo de lámina y paredes de cartón o material de desecho, eran el tipo predominante. También incidió en el tipo de vivienda, en los primeros años, en hecho de que la FA es una colonia en formación y crecimiento, además de la ya de por sí condición de pobreza en la que se encontraban los que llegaban.

Fueron estos años de la segunda mitad de la década de los noventa cuando sucesivas oleadas de familias llegaron a ocupar las tres zonas en que hemos dividido la colonia, fueron los años de la llegada. Los habitantes de esta colonia han venido de predios como Vía Torreón, Los Rieles, Pedregal del Topo, el Mezquital, Colinas del Topo, Las Malvinas⁵⁷. Los datos de la encuesta nos muestran que un 20 % de los habitantes tiene 7 años de vivir en esta colonia; un 93 % tiene viviendo 10 años o menos; y la mitad de sus habitantes tienen entre 5 y 8 años de residencia en la FA.

La falta de agua en estos años obligaba a las familias a tener tambos, cubetas y recipientes afuera de sus casas, conformando parte de la imagen frontal de las casas. El municipio proporcionaba agua, mediante pipas, a las familias de ésta y otras colonias. La frecuencia del abastecimiento fue un problema continuo, sobre todo en verano, debido al clima seco del lugar. La falta de agua llegó a constituir un problema de salud. Por ejemplo, los recipientes para almacenar el agua de las pipas pudieron, en su momento, ser fuente de enfermedades como el dengue, y merecieron la atención de las autoridades de salud. En ese tiempo de la

⁵⁷ Casi la mitad de los encuestados (45 %) reconoció haber llegado por una reubicación.

llegada las brigadas de salud atendían muchos enfermos de padecimientos gastrointestinales en esta colonia⁵⁸.

Durante todo el año de 1998, INFONAVIT, FOMERREY, y el Ayuntamiento de General Escobedo buscan un acuerdo encaminado a la regularización e introducción de servicios básicos en la colonia (pavimentación, alumbrado público, luz eléctrica domiciliaria, agua). A fines de año se va delineando una solución. A mediados de 1999, INFONAVIT anuncia la regularización de los predios de los ‘poseSIONARIOS’ en la zona de Nueva Castilla, dando facilidades de pago, en mensualidades, a los vecinos, para que puedan cubrir en tres años los 3, 000 pesos que les costaría su lote. Esto permitió que los pobladores comiencen a fincar sus casas con materiales duraderos, como el block y el cemento. Este año se instaló la primera toma colectiva de agua, en la zona sur. Los vecinos se ‘colgaban’ de la energía eléctrica de colonias y predios aledaños, los cuales recibían el servicio de forma legal.

En el último trimestre de 1999 los vecinos llevaron a cabo el primero de los bloqueos de la carretera a Laredo. El propósito de este bloqueo fue presionar a la instancia gubernamental responsable de introducir el servicio de energía eléctrica. FOMERREY y la Comisión Federal de Electricidad (CFE) iniciaron las obras de electrificación a principios de diciembre. También estableció un sistema de pago, con una cuota inicial de 600 pesos y después pagos sucesivos para completar el costo total de 2, 300.

A partir del año 2000, se empieza a hablar de la ‘Ampliación Fernando Amilpa’, área que ubicamos metodológicamente como zona norte. Los vecinos de esta área también llevaron a cabo movilizaciones, desde el año anterior, para regularizar e introducir servicios públicos en esta sección de la colonia. FOMERREY argumentó que los vecinos de la colonia no habían pagado las cuotas que se habían acordado, y por eso no introduciría el servicio. Se realizó así en abril de este año el segundo bloqueo de la carretera, con el mismo propósito que el anterior.

En agosto del año 2001 los vecinos de la Amilpa volvieron a cerrar la carretera, por tercera ocasión, debido a la falta del servicio de energía eléctrica y la prohibición para ‘colgarse’ del alumbrado público. Ese mismo mes FOMERREY accedió a instalar el servicio de energía eléctrica definitivamente, y en toda la colonia, y de común acuerdo con INFONAVIT, condicionó la entrega de escrituras a los colonos, al pago de las cuotas por servicio de electrificación.

A mediados del año 2002 se entregan al fin las obras de electrificación en la colonia. Se iniciaron las obras de pavimentación e introducción de drenaje. Con este período coincide el hecho de que el gobierno del Estado concrete con el INFONAVIT, un plan de urbanización en toda la zona de Nueva Castilla y predios aledaños, que se buscaba desde el año 2000. Los tres niveles de gobierno estaban interesados en convertir todo el terreno agreste que rodea a la FA en un área urbana, industrial y habitacional. En 2005 este proyecto se abrió a la iniciativa privada.

En el verano del 2003, el gobierno del Estado anunció el inicio de las acciones del Programa de Asistencia Social Integral y el de Hábitat, obras de introducción de agua potable, drenaje

⁵⁸ El Norte, 08-06-1998.

sanitario, pavimentación, áreas verdes y de esparcimiento. En el 2004, la actual administración municipal (2003 – 2006) realizó obras de introducción de agua potable en sectores de la colonia donde se carecía del servicio. Este año algunos vecinos de la zona irregular llevaron a cabo el cuarto cierre de la carretera a Laredo, demandando regularización e introducción de servicios públicos.

4.2.3. La escuela primaria y los programas sociales.

La escuela primaria -Hilda Yolanda Peña Galán, nombre del turno matutino, y en el vespertino Ignacio Peña Ramírez- entró en funciones a partir de agosto de 1997. Hasta el 2000 se le llamó 'Nueva Creación'. En 1997 estaba conformada por tres aulas móviles, las cuales se encontraban en situaciones precarias: ventanas quebradas, sillas rotas e insuficientes, techos acondicionados por los mismos maestros, pizarrones hechos de tablas pintadas o grandes hojas de papel blanco, y letrinas como baños debido a la falta de drenaje en la colonia. Este año la Secretaría de Educación del Estado atendió las demandas de los maestros y padres de familia, y añadió dos aulas móviles nuevas a fin de año.

También a fin de 1997, las damas del club Rotario de San Nicolás hicieron una posada, con dulces y regalos para los niños de la escuela primaria. La escuela desde entonces ha funcionado como un lugar para distribuir ayuda, despensas, anunciar acciones de asistencia social, avisar sobre los programas sociales (Sigue cumpliendo esta función, a pesar de que el Centro de Desarrollo Comunitario fue inaugurado en abril del 2005). En 1998 la Sedesol y el Ayuntamiento distribuyeron becas aquí.

En enero de 2000 el maestro y los alumnos del sexto grado de primaria (y algunos padres de familia) de una escuela privada del centro de Monterrey hicieron una fiesta del día de reyes y regalaron juguetes para los niños de la escuela. Desde el verano de 1997, al inicio del ciclo escolar, la escuela 'Nueva Creación' era el ejemplo, gracias a las notas periodísticas, de la precariedad de las condiciones de la educación primaria pública en una zona marginada.

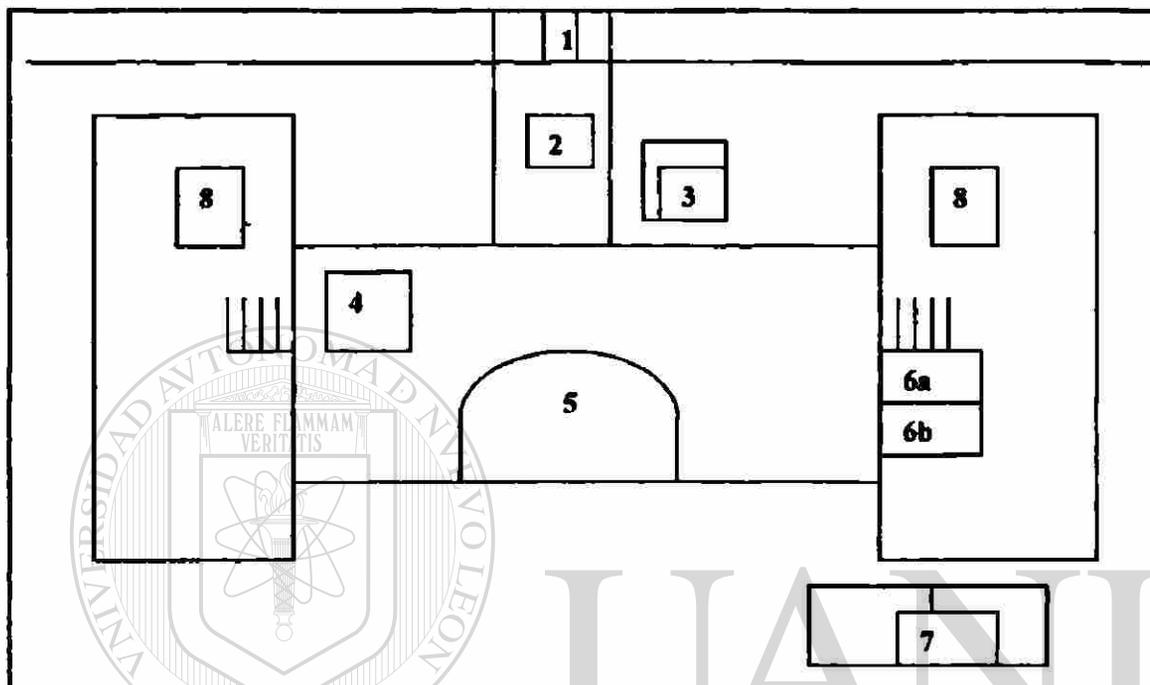
A fines del 2000 se le empieza a llamar escuela primaria Hilda Yolanda Peña. No hay más notas hasta 2003, cuando se denuncia que esta escuela tiene vidrios rotos y le falta mantenimiento, a pesar de ser de reciente creación. Actualmente la escuela está inscrita en el programa federal 'Escuelas de Calidad' (PEC), y se implementa el Programa de Educación Intercultural Bilingüe por parte del departamento de Educación Indígena de la secretaría de educación del estado de Nuevo León.

Aunque las acciones (públicas y privadas) dirigidas a modificar la situación de marginalidad de los pobladores se ha venido dando desde la década de los noventa, consideramos que en fechas recientes es cuando el gobierno ha pasado de una política de ayuda a marginados a una social y de desarrollo de capacidades.

En 1998, la SEDESOL y el municipio de Escobedo llevaban brigadas de salud a la colonia, y becas y despensas para los niños de la escuela primaria, como parte de las acciones de la instancia federal. En diciembre, el municipio realizó "posadas – brigadas" en varias colonias de Escobedo. El alcalde visitó la colonia FA el 24 de diciembre de ese año. En estas brigadas se distribuyeron cobertores, despensas y se llevó un espectáculo de payasos, con entrega de

juguetes. El municipio organizó el evento y contó con las donaciones de juguetes y regalos de algunas empresas privadas.

Fig. 3. Diagrama de la escuela Primaria Yolanda Peña (TM)* e Ignacio Peña (TV).



Fuente: elaboración propia, el 30 de junio de 2005. 1) reja, y puerta; 2) pasillo de entrada; 3) estanquillo de madera; 4) patio de ceremonias; 5) teatro en construcción –terminado el 29 de junio; 6a) dirección TM, 6b) dirección TV; 7) aulas provisionales; 8) edificios. * TM: “Turno Matutino”; TV: “Turno Vespertino”.

Aunque las acciones (públicas y privadas) dirigidas a modificar la situación de marginalidad de los pobladores de la colonia se ha venido dando desde la década de los noventa, consideramos que es hasta en fechas recientes cuando el gobierno ha pasado de una política de ayuda a marginados a una social y de desarrollo de capacidades. Describiremos algunas de estas acciones tendientes a influir en las condiciones de existencia de los *amilpeños*.

En 1998, la Sedesol y el municipio de Escobedo llevaban brigadas de salud a la colonia, y becas y despensas para los niños de la escuela primaria, como parte de las acciones de la instancia federal. En diciembre, el municipio realizó “posadas – brigadas” en varias colonias de Escobedo. El alcalde visitó la colonia FA el 24 de diciembre. En estas brigadas se distribuyeron cobertores, despensas y se llevó un espectáculo de payasos, con entrega de juguetes. El municipio organizó el evento y contó con las donaciones de juguetes y regalos de algunas empresas privadas.

En marzo de 1999 se implementó el programa del DIF estatal “Mete tu cuchara” en zonas urbanas y rurales del estado en donde se detectó población infantil con alto grado de desnutrición. Entre estas colonias con las que se arrancó el programa estaba la Amilpa. En esta ocasión se implementó también una brigada médica para los habitantes de esta colonia: cortes de cabello, consulta médica general y odontológica, y adquisición de despensa a bajo costo. En junio el gobierno municipal y el programa federal Liconsa pusieron en marcha un

programa de 'abastecimiento comunitario de productos alimenticios', a precios 'accesibles'. El municipio fumigó la colonia en octubre de ese año para evitar la enfermedad del dengue.

En el año 2000, además de la visita a la escuela primaria del grupo de estudiantes de la escuela privada ya citada, el día del Niño (30 de abril) de 2001 la asociación "Todos Con Amor por un Menor Feliz" llevó a los niños de la colonia 'juguetes, piñatas, pasteles, lonches y refrescos'. En 2002, también en el día del Niño, y debido a su condición de colonia marginal, los niños de la Amilpa fueron elegidos por el DIF de Nuevo León para asistir al evento "Cómplices del Niño Feliz", organizado por esta institución, la Asociación del Niño Feliz, y Televisa Niños (en el marco de las actividades del festival "Soles de Nuevo León", organizado por el gobierno estatal), en el cual se entregaron juguetes a niños de seis municipios de la ZMM.

En 2003 se inauguró la guardería comunitaria, con apoyo del gobierno municipal y el del estado. Este año, el CDS ubicó a la colonia como uno de los focos rojos en cuestión de pobreza, digno de atención, en la ZMM. A fines del año, la institución llevó a la colonia una brigada navideña en la cual se ofreció a los vecinos entretenimiento, consultas médicas, lotería y módulos para proporcionar información de diferentes dependencias estatales.

En 2004, ya con un gobierno priísta de regreso en el poder ejecutivo estatal (2003 – 2009), se anunció la construcción del Centro Comunitario. Uno de los ex alcaldes de Escobedo (1991 – 1994, 1997 – 2000) es secretario actualmente de obras públicas del actual gobierno estatal. En abril de 2005 se entregó oficialmente la obra, realizada con aportaciones de los tres niveles de gobierno. Actualmente el DIF municipal implementa el programa 'Mejores Menores' en esta colonia. A partir del 2004 se implementó también el programa federal 'Oportunidades'.

En 2004 también se implementó el programa Hábitat, en sus modalidades de Oportunidades para las mujeres, y Superación de la pobreza. En este último se impartieron talleres de derechos de los niños, pintura y artesanías, serigrafía básica y avanzada, baile popular, rescate de historias de vida, derechos humanos, educación sexual, prevención de adicciones, adicciones, género, autoestima, violencia, artesanías, pintura y graffiti, taller y equipamiento de carpintería, realización de un evento de difusión cultural, formación de grupos comunitarios. La información de los talleres impartidos en ambas modalidades fue publicada en la reja de la entrada de la escuela primaria.

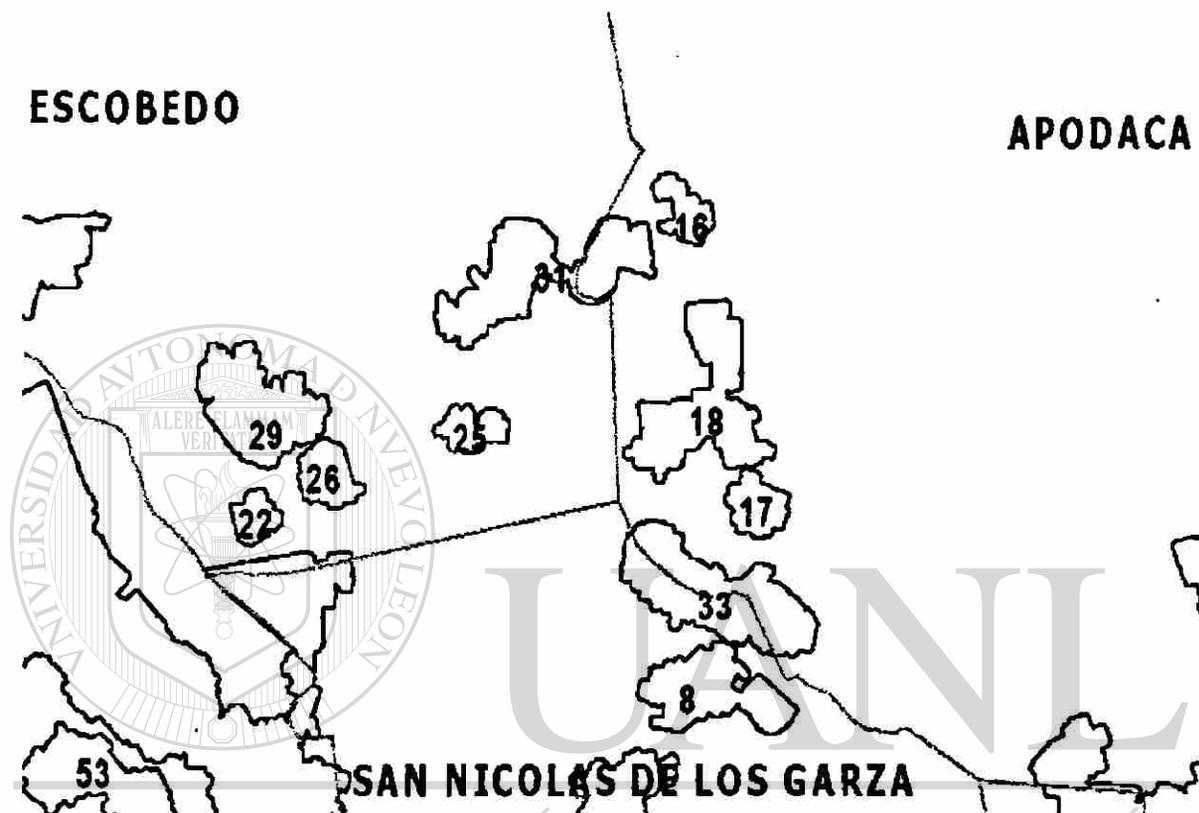
4.2.3. Condiciones actuales de la colonia Fernando Amilpa.

La colonia se encuentra en el polígono número 31 de pobreza patrimonial identificado por el CDS. En esta área se incluyen a 15, 677 habitantes de 7 colonias, de los cuales el 53.5 % vive en pobreza patrimonial (2004: 10). Esta condición de pobreza ha justificado la implementación de programas que atienden a este tipo de población, como el federal Oportunidades.

La mayor parte de las calles son de tierra, menos de 10 están pavimentadas. Cuando comenzamos a visitar la colonia, en el verano de 2004, apenas había tres calles pavimentadas (dos en la zona centro, y otra en la zona norte). Desde enero de este año se han pavimentado

más calles, la mayoría en la zona centro (dos en la zona sur). La falta de pavimento se observa en la tierra que se levanta y se resiente en la garganta reseca⁵⁹.

Fig. 4. Mapa parcial de la focalización territorial de polígonos en pobreza patrimonial en la ZMM.



Fuente: CDS (2004: 9). En el polígono número 3, en el límite entre Escobedo y Apodaca, se encuentra la colonia FA.

Hay alumbrado público. El servicio municipal de recolección de basura pasa por la colonia dos veces a la semana. Hemos visto vehículos y personal de dos compañías telefónicas en la colonia ofreciendo los servicios; sin embargo, todas las familias con las que tuvimos contacto carecían del servicio. Hay pocos teléfonos públicos de tarjeta (afuera de dos tiendas, de la escuela, del centro de salud, y de una farmacia). Este año la compañía privada de gas introdujo el servicio de gas natural, por tubería, en algunas casas de la colonia. Antes, como ahora, los habitantes compraban cilindros de gas butano licuado a presión.

Por esta colonia sólo pasan los microbuses de la ruta 318, los cuales atraviesan la colonia hasta llegar a la Fraustro. Los microbuses, con menor capacidad de pasajeros que la de los camiones urbanos (como por ejemplo el ruta 88, el cual pasa por la lateral de la carretera), transportan a los habitantes de esta colonia y de los fraccionamientos aledaños a San Nicolás de los Garza. En Avenida Universidad se transborda otra ruta para llegar a Monterrey o a otros municipios metropolitanos. Para poder estar a las 8 de la mañana en el centro de Monterrey, se tiene que tomar el microbús de la ruta 318 a las 6.

⁵⁹ Según la encuesta aplicada, el 67 % respondió que generalmente se enferman de enfermedades de tipo respiratorio.

El transporte urbano comienza a circular muy temprano, y entre 5 y 7 lleva a muchos de los vecinos de esta colonia a sus centros de trabajo, en otros municipios conurbanos. Al atardecer, el transporte trae de regreso a estos trabajadores, y en las calles se pueden ver a muchos hombres caminando de regreso a sus casas, con sus mochilas donde llevan ropa de trabajo o 'el lonche' (la comida).

Recorriendo las calles de la FA observamos casas de muy variados materiales y estilos. Algunas muy pocas casas son de dos pisos, de materiales de construcción de buena calidad; también hay construcciones de materiales de desecho y láminas de cartón. La mayoría de las casas son de una planta. Muchas de las casas emplean como material de construcción (para la cerca, las paredes, el piso, o el techo de sus viviendas) tarimas o bases de madera de las que se usan para transportar material industrial. Hemos visto bodegas grandes, parecidas a talleres de vehículos pesados; además, hemos visto entrar a esta parte de la colonia camiones de carga, trailers. Por esto suponemos que para los habitantes de la colonia estas bodegas o talleres son la fuente de estas tarimas.

Hay casas pintadas de colores variados (azul, verde, amarillo); hay otras que están en obra gris. Algunas casas tienen en el techo una bandera o pintada en alguna parte de las paredes exteriores, algún distintivo de uno de los dos equipos de fútbol de la ciudad. Hay una casa en la zona norte que tiene pintada en todo su pared exterior frontal una virgen de Guadalupe, sobre un fondo rojo y con un manto azul, en medio de colores vivos. A unos 500 metros de esta casa, sobre la misma calle, hay otra casa que tiene otra virgen de las mismas dimensiones pero sobre un fondo azul y con vestido rojo.

Muchas de las casas tienen diversas variedades de plantas (albahaca, ficus, trueno, plátano, limón, sábila, por ejemplo) afuera de ellas, o en sus patios interiores. Afuera de algunas casas las familias tienen placas de metal con el nombre de la familia y de la calle. Algunas otras tienen jaulas con pájaros. Frente a otra casa, en la zona centro, hay una cruz de unos 3 metros de altura, adornada con flores.

En la zona norte, en una esquina baldía, hay unos postes rematados en lo alto con pequeños compartimientos para palomas. En las zonas cercanas a los vados podemos observar algunos muebles viejos, tirados en el baldío. Esta descripción de las casas en la colonia contrasta con la de los fraccionamientos recientes construidos al norte de la colonia, como ya hemos señalado antes.

Mediante la encuesta aplicada, obtuvimos datos sobre las unidades domésticas de la colonia, los cuales pudimos comparar con la información obtenida mediante la observación y las conversaciones con vecinos e informantes clave. Estos datos se presentan en la tabla No.9.

La falta de drenaje es un problema cotidiano grave en la colonia. Los vecinos tienen que tirar a la calle el agua que usan para lavar platos o ropa, o bañarse. Por eso encontramos charcos de agua en la colonia, aunque no sea temporada de lluvias. En las calles de tierra los vecinos hacen canales que salen de sus casas para desaguar las regaderas o lavaderos. Estos canales luego se convierten en baches, haciendo todavía más difícil el tránsito de los vehículos por estas calles. Esta falta de drenaje provoca también que muchos vecinos laven su ropa afuera de

sus casas, como pudimos observar en los recorridos. Casi un 75 % de los baños de la vivienda se encuentran fuera de ésta (en el patio).

Tabla no. 9. Datos seleccionados de las principales características de las viviendas de la colonia.

Características de las viviendas	Datos obtenidos en la encuesta
Material de la mayor parte de los muros	Block: 88 %; madera: 7 %
Material de la mayor parte del piso	Cemento: 73 %; tierra: 16 %
Material de la mayoría parte del techo	Concreto: 73 %; lámina metálica: 14 %.
Cuartos de la vivienda, sin contar el baño.	2 cuartos: 31 %; 3 cuartos: 28 %.
Cuartos para dormir	1 cuarto: 45 %; 2 cuartos: 41 %.
Abastecimiento de energía eléctrica	Público con contrato: 90 %; sin contrato: 2 %.
Abastecimiento de agua potable	Público sin contrato: 45 %; con contrato: 44%.
Drenaje o desagüe de aguas negras	Fosa séptica: 90%; red pública de drenaje: 3 %.

Fuente: elaboración propia, con base en los datos arrojados por la encuesta aplicada en la colonia. Se presentan los dos porcentajes más altos por cada ítem, en cifras cerradas.

Un 85 % de los que respondieron dijeron ser dueños de la vivienda; a un 6.5 % se la prestaron; y un 4.5 % la está rentando. La cuestión de la regularización de las viviendas, está todavía en proceso. Un 50 % de los encuestados dijo contar con documentos que avalan la propiedad de su vivienda, aunque no se referían a las escrituras, sino a sus recibos de pago de cuotas antes las autoridades. Según los encuestados e informantes clave, todavía la instancia correspondiente no les ha dado las escrituras de sus viviendas, debido a que algunos habitantes no han pagado sus cuotas.

Un 80 % de los encuestados dijo no haber hecho cambios a su casa durante el último año. Sin embargo, debemos señalar que este dato es contradicho por la observación de material de construcción afuera de las casas, en casi todas las calles de la colonia. Es parte de la fisonomía de la colonia: obra gris, gravilla, arena o blocks afuera de las casas. También hemos observado vehículos de tiendas de materiales de construcción haciendo entregas toda la semana, inclusive los domingos.

Aproximadamente 68 % de los encuestados dijo recibir ayuda de los familiares para construir sus casas. Los domingos, hemos observado a miembros de dos equipos de fútbol (uno en la zona centro y otro en la sur), ayudando en tareas de construcción, en uniforme deportivo, en labores de construcción de vivienda. Este día es el día para construir, dado que muchos de los habitantes de la colonia trabajan durante la semana, desde la mañana hasta la tarde, y no tienen otro tiempo disponible para la construcción.

También hemos sabido de familiares (un tío, un hijo, un cuñado) que han ayudado en la construcción de la vivienda de los colonos con los cuales hemos tenido contacto. Asimismo, hemos registrado el hecho de que los vecinos de una misma calle se coordinen en tiempos de lluvia para tapar los baches y charcos de agua de la calle con ramas o escombros. Estos datos nos hablan de la existencia de intensas relaciones sociales de ayuda mutua en la construcción y mantenimiento de la casa, basadas en el parentesco, la amistad o la vecindad (Massey, 1991; Adler, 2001).

En la colonia Fernando Amilpa no hay tiendas de conveniencia (como los Oxxo o Seven Eleven que existen en la Fraustro, o sobre la carretera). Hay tiendas de abarrotes, carnicerías, sùpers, depósitos, y tiendas informales. Hay tiendas de materiales de construcción, la mayoría de ellas en la zona centro.

En la zona sur, del lado de la carretera está una tienda de abarrotes y ferretería ('El puente'), el Centro de Salud de la Secretaría de Salubridad y Asistencia federal (SSA), y el Hotel Palmas. Detrás del centro de salud está el patio del templo católico de la colonia. En esta zona hay otro templo cristiano no católico. Las calles de esta zona tienen placas de metal en las esquinas con el nombre de la calle, el de la colonia, y el código postal. Las calles de esta zona no están pavimentadas.

En la zona centro se ubica el mercado dominical, así como los juegos mecánicos, cuando se instalan en la colonia, o se estacionan las brigadas o grupos de asistencia, como Cáritas, para distribuir ayuda, en el terreno limítrofe sur de esta zona. En el terreno plano que rodea la escuela primaria y el centro comunitario, también se establecen ocasionalmente ferias y grupos de ayuda. En la esquina norte de este terreno plano está la escuela primaria, la escuela pre escolar Jaime Torres, la guardería y el Centro de Desarrollo Comunitario.

Hay varias tiendas de materiales de construcción. La mayoría de las calles de este lado están pavimentadas. Hay tortillerías, fondas, carnicerías, tiendas de abarrotes, paleterías, depósitos. Es la zona con más infraestructura de las tres. Por esta zona pasa el ruta 318 y sale y entra por la zona norte.

En la zona norte están la mayor cantidad de templos cristianos no católicos. Sólo una calle (Zanahoria) está pavimentada. Las calles no tienen placas rotuladas con sus nombres (a diferencia de las otras dos zonas); éstas se identifican porque los vecinos los han pintado en las paredes de sus casas, otros han mandado a hacer placas de metal con el nombre de la familia y la calle (Fam. Equis Zeta Calle Fruta No. 999, por ejemplo). En esta zona también hay tiendas de materiales de construcción. Esta zona contrasta notoriamente con las calles y viviendas de los fraccionamientos aledaños.

El PRI y la CTM jugaron un papel importante en el establecimiento de la colonia. El hecho de que sus principales calles lleven nombres de sindicalistas prominentes (Fidel Velásquez, Raúl Caballero, Blas Chumacero, Fernando Amilpa), así como una petición de apoyo a la CTM por parte de un alcalde priísta para la regularización de los terrenos, en la segunda mitad de los 90, apuntala este argumento.

En 1997, cuando la colonia comienza a aparecer significativamente en la prensa, se ventila el hecho de que el alcalde priísta saliente (1994 – 1997) promovió la ‘invasión’ del predio donde esta la colonia, prometiendo la regularización del asentamiento. A fines de este año, el nuevo alcalde, también priísta, se encuentra con el problema de estar la colonia en terrenos federales, y la colonia se convierte en ‘campo de batalla’ de las administraciones local y estatal, esta última de extracción panista. El gobierno del estado (1997 – 2003) acusa a los alcaldes priístas de promover y permitir el asentamiento de pobladores en esta colonia y otras, dirigidos por líderes priístas. Algunos pobladores en ese entonces reconocían a la colonia como ‘priísta’:

“El Gobierno (del Estado) no nos ayuda, porque dicen que esta colonia no está registrada, pero yo pienso que sí, porque si nos mandaron los maestros, más bien creo que está influyendo la política, porque como el Gobernador es panista y esta colonia es priísta...”, dijo una madre de familia (El Norte, 07-11-1997).

En el tiempo que hicimos el trabajo de campo, no pudimos observar que los partidos políticos o las organizaciones sindicales tuvieran la influencia que tal vez tuvieron en los años de la llegada. Podemos decir que esto tal vez se deba a que la colonia ha crecido con nuevos pobladores, que han llegado después de 1997. Sólo un 7% de los encuestados dijo pertenecer a un partido político. Sólo un 1.3 % reconoció haber llegado por medio de un partido y el mismo porcentaje por una asociación civil.

El debilitamiento de las organizaciones sindicales, con las transformaciones que sufrió el estado corporativista a fines de los ochenta, puede ser otra razón de la poca influencia sindical registrada. Sólo un 3 % dijo pertenecer a un sindicato. Las calles de la zona centro y sur ya no tienen nombres de sindicalistas o alcaldes priístas, sino de frutas y verduras.

La estructura de jueces auxiliares del municipio tiene vigencia en esta colonia. Para los vecinos que no poseen documentos oficiales, como el acta de nacimiento o una credencial de elector, la carta del juez auxiliar del barrio es suficiente para llevar a cabo ciertos trámites administrativos. Durante la aplicación de la encuesta, cuando se les formulaba la pregunta de si reconocían algún líder en la colonia, algunas personas tendían a ubicar al juez auxiliar como el líder. Otras distinguieron entre líder y el juez de barrio.

Ubicamos iglesias cristianas de distintas denominaciones. Algunos vecinos de la colonia nos dijeron que el templo católico San Miguel Arcángel, en la zona sur, no siempre está abierto, y por eso acuden a otras iglesias (en la Fraustro está la de San Lucas; y en la colonia al sur de la FA, del otro lado del río, hay otra iglesia católica). Nos han contado también que algunas asociaciones católicas de asistencia han distribuido ayuda en el patio de este templo, el cual está dentro de un área protegida por una cerca, a espaldas del centro de salud.

En la zona sur ubicamos una iglesia cristiana no católica (‘Bethel’). En la zona centro ubicamos algún un templo cristiano no católico. En la zona norte se concentran la mayoría. A menos de 300 metros de distancia cada uno de ellos, se encuentran el Templo ‘El Shaddai’ en Zanahoria; un templo bautista y el ‘Misioneros’ en Avenida de las Verduras, y uno pentecostal en Apio y Espinaca.

Con esta información, llama la atención que un 80 % de los encuestados hayan dicho ser católicos; mientras que sólo un 4 % se asumió como 'protestante', y un 7 % dijo pertenecer a 'otra religión'. Casi un 10 % dijo no practicar alguna religión. En el terreno detrás de las escuelas hemos visto un grupo religioso cristiano no católico distribuir gratuitamente verduras y frutas. Los vecinos hacen una larga fila para obtener estos alimentos.

La clínica de la SSA tiene una toma de agua, elevada sobre una torre. La calle donde se encuentra es el primer acceso a la colonia. Rodea su perímetro una cerca de metal. Ahí se atienden las empadronadas del programa Oportunidades.

En la FA viven en promedio entre 4 y 5 personas por domicilio. En un 84 % de los domicilios viven seis personas o menos. Solamente en un 8 % de los domicilios viven entre 8 y 12 personas. Entre 6 y 7 personas habitan un 17.5 % de las viviendas; y viviendas con sólo 3 personas representan el 13.1 % de la muestra. Estos datos nos hablan del tipo de unidad doméstica que impera en la colonia, podemos suponer que la unidad doméstica extensa (Adler Lomnitz, 2001) no es la predominante. De la muestra obtenida, había la misma cantidad de hombres y mujeres.

La colonia es joven. No sólo por ser un área de reciente asentamiento, sino también porque la edad promedio de sus habitantes es de 22 años. Poco más de la mitad de la población de la muestra tiene 20 años de edad o menos. Casi una tercera parte de las parejas encuestadas están casadas, y una décima parte están en unión libre.

Un 60 % de los habitantes de la muestra son originarios de Nuevo León. De los habitantes que no nacieron en la ZMM, un 4 % aproximado tienen 10 años viviendo en la ciudad. Un 11 % de los habitantes no sabe leer ni escribir (no se consideran a los niños que no han entrado a la escuela por su edad). En promedio, los habitantes han estudiado hasta sexto año de primaria. Un 20 % ha estudiado hasta tercero de secundaria. Un 26 % asiste actualmente a la escuela. De los que ya no estudian, un 26 % de la muestra (el mayor porcentaje) dijo haber abandonado la escuela por motivos económicos.

Más de la mitad de los encuestados dijo tener derecho al servicio médico del IMSS; y un 37 % dijo no tener derecho a algún servicio médico. Un 49 % dijo obtener los medicamentos con recursos propios; pero un 45 % dijo obtenerlos en el IMSS. Un 18 % dijo haber obtenido atención médica general de las brigadas de salud. Los que trabajan son aproximadamente un 34 % de la muestra; y de éstos, obtuvieron el empleo un 45 % gracias a una recomendación. Un 70 % de los que trabajan lo hacen como empleados.

En el siguiente capítulo, expondremos las características de las dos familias que conforman los casos de estudio. Contrastaremos la información presentada en este capítulo con las familias del estudio, para ilustrar el contexto socioeconómico de las mismas, con la finalidad de enmarcar las condiciones que permiten la construcción de percepciones y expectativas de estos padres de familia.

Antes de pasar al siguiente capítulo, presentaremos una revisión de la literatura de investigación sobre los indígenas en las ciudades. Apreciamos la importancia de conocer el

contexto socioeconómico de la población indígena en las ciudades, a fin de comprender sus procesos culturales e identitarios.

Estos estudios sobre indígenas en las ciudades, surgidos en los últimos veinticinco años, nos informan sobre diversos aspectos de la relación de los grupos étnicos con el contexto urbano: el proceso migratorio; la inserción y dinámica laboral; las relaciones y 'redes' sociales; las relaciones interétnicas; las condiciones de existencia; los procesos relacionados con la reproducción cultural y étnica; las relaciones con la comunidad de origen; y la formación de organizaciones. Consideran los factores de género o clase social relacionados con la problemática de los grupos étnicos estudiados. Nos hacen reflexionar sobre el actual carácter multicultural de nuestras ciudades.

4.3. Estudios sobre indígenas en las ciudades.

A partir de la segunda mitad del siglo XX comenzaron a aparecer estudios en algunos países latinoamericanos con densa población indígena, acerca de la migración y presencia de esta población en sus principales ciudades. Antes, sólo las comunidades indígenas de origen o tradicionales habían sido el campo de estudio de antropólogos, lingüistas y etnólogos (Pérez Ruiz 2002a, 2002b, 2003)⁶⁰. Los indígenas se hicieron 'visibles' en los estudios sociales de las ciudades a partir del último tercio del siglo XX.

Altamirano (1988) realizó su investigación sobre la migración, considerando ésta como una 'estrategia de sobrevivencia' de los aymaras a la Lima metropolitana. Su análisis teórico se construye sobre un concepto de pobreza. El autor entonces percibió la situación de pobreza de los indígenas en Perú, como independiente del contexto (rural o urbano) de las familias y grupos indígenas. "La pobreza rural y la urbana están íntimamente unidas porque los mismos pobres del campo vienen a ser los pobres de la ciudad." (Altamirano, 1988: 183). Aquí se resalta la relación entre la cuestión étnica con la cuestión económica de la pobreza.

Carrasco (1991) estudió la inserción de indígenas migrantes originarios de la misma región (sierra ecuatoriana) en dos asentamientos urbanos, Quito y Guayaquil. Este trabajo mostró la existencia y dinámica de las llamadas 'redes sociales' y de las organizaciones de indígenas urbanos, y cómo éstas se relacionan con procesos vinculados a la identidad étnica.

En la misma línea, Pérez Sáinz, Camus y Bastos (1993) investigaron las formas de inserción, trayectoria y movilidad laboral de los indígenas en el mercado laboral de la ciudad de Guatemala. También abordaron el tema de la identidad étnica y su relación con el mercado laboral urbano. Estos autores reconocen los estudios pioneros (en Latinoamérica) realizados sobre el tema en México:

...sobre la presencia indígena en contextos urbanos... Como es sabido, los primeros análisis se llevaron a cabo en México. Hay que recordar el trabajo pionero de Lewis (1957), sobre las familias tepoztecas en la ciudad de México, y que inspiró investigaciones posteriores como las de Buitenhout (1962) e Iwanska (1973) referidos a migrantes mixtecos y mazahuas, respectivamente (Pérez Sáinz, Camus, y Bastos, 1993: 516).

⁶⁰ Véase De la Peña y Vázquez (2002).

La migración de diversos grupos indígenas a la ciudad de México ha inspirado muchas investigaciones antropológicas. Arizpe analiza tres tipos de migración de indígenas mazahuas a la ciudad de México: permanente, temporal y estacional. Profundiza en la descripción de las causas y la mecánica de la migración. (Arizpe, 1978: 227 – 232). Así también, la misma autora describe el proceso de la migración e inserción laboral de mujeres otomíes a la ciudad de México (Arizpe, 1979).

La migración temporal y residencia esporádica de indígenas huicholes en la ciudad de México, su producción de artesanías, y la identidad étnica, fueron fenómenos abordados por Knabb (1981). Good (1991) describió la experiencia urbana de indígenas artesanos nahuas guerrerenses en varias ciudades de México; y reflexionó sobre la adaptación de los artesanos nahuas al ambiente de las ciudades que visitan a lo largo del país.

Bueno (1994) investigó la situación particular de los indígenas nahuas, mazahuas y otomíes que emigran a la Ciudad de México en busca de empleo en la construcción de vivienda, tratando aspectos relacionados con la migración, la identidad étnica y la inserción laboral en el mercado urbano de la construcción de vivienda.

La migración indígena zapoteca a la Ciudad de México fue estudiada por Hirabayashi (1991). Éste propuso el concepto central de cultura regional (zapoteca), como la base para la formación de organizaciones indígenas en las ciudades. Esta aportación conceptual es una de las que han sido útiles para apreciar los límites de la comunidad indígena más allá del territorio original.

M. J. Sánchez (1998) estudió los procesos de reproducción de la identidad étnica en la segunda generación de migrantes zapotecos a la ciudad de México. Concluye que el tipo de socialización de los hijos de migrantes indígenas con la cultura de sus padres y su comunidad es el factor que permite que se interesen en la vida comunitaria, o que asignen un valor 'menos positivo' a su identidad y la adopten solo como estrategia para aprovechamiento de redes de trabajo (Sánchez, 1998: 50). Sánchez también realizó un estudio sobre la migración indígena a las áreas metropolitanas de la Ciudad de México, Guadalajara y Tijuana (Sánchez, 2002). En este trabajo expuso lo que tienen en común y lo que distingue a los indígenas de los demás pobladores de las ciudades.

Oehmichen (2000) incluyó la categoría de género en sus estudios sobre la migración indígena a la ciudad de México. Entre sus contribuciones al conocimiento del tema están haber mostrado la heterogeneidad cultural de las ciudades debido a la migración indígena; la incidencia del género en los procesos migratorios de dos comunidades mazahuas a la ciudad de México (las actividades productivas de las mujeres en la comunidad de origen y en la ciudad suelen ser invisibles); y la relación entre género, poder y etnicidad.

De la Peña y Martínez Casas (2004) han dado cuenta de los procesos de resignificación de la identidad étnica de migrantes otomíes en la ciudad de Guadalajara, mostrando que la idea la asimilación cultural no es absoluta ni unidireccional. Pérez Ruiz (2002b) estudió la migración indígena a las ciudades, considerando las políticas públicas y acciones de gobierno tomadas ante la visibilidad de los indígenas en ellas. Hizo un resumen de los trabajos antropológicos y

los de descripción basada en censos de población y encuestas, realizados sobre el tema. Analizó los cambios culturales en las ciudades de las mujeres, los jóvenes, ancianos, niños indígenas, en la comunidad de origen, así como en las organizaciones. También nos ha dejado un diagnóstico basado en la descripción de indicadores como 'lugar de residencia', 'vivienda', 'empleo', 'educación', 'salud', 'formas de apropiación' y 'uso de espacios urbanos' (Pérez Ruiz, 2002b: 306).

Embriz, Ruiz, y Ávila (2001), con información del XI Censo General de Población y vivienda de 1990, el conteo de Población y vivienda de 1995, y otros estudios y bases de datos, elaboran una descripción de las dimensiones y condiciones de vida de los indígenas del país, en el campo y en ciudad.

A partir del análisis de estas lecturas, y por medio de los encuentros con las familias indígenas de la FA contactadas, planteamos algunas preguntas y consideraciones acerca del contexto y situación de estas familias. ¿Cuáles son las condiciones de existencia de estas familias? ¿Cuáles características socioeconómicas comparten con la comunidad de origen?, ¿De qué manera ha mejorado o empeorado su situación socioeconómica en la ciudad? ¿Qué formas de organización social desarrollan las familias indígenas en la ciudad? ¿Establecen 'redes' sociales?, ¿Qué papel juegan éstas en los procesos identitarios; ¿Cuáles son los procesos de inserción laboral, trayectorias laborales y procesos identitarios correspondientes, de las familias de la FA?; ¿Cuáles han sido las formas de migración y residencia de estas familias?; ¿Cómo es su relación con la comunidad de origen? ¿De qué manera los padres encausan este contacto entre sus hijos nacidos en la ciudad, con las costumbres y tradiciones de la comunidad de origen? ¿Juega algún papel la escuela en este proceso?

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

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

De la Cruz y Servín (2004:14) identifican a la región huasteca conformada por cuatro subregiones estatales, las tamaulipeca, potosina, hidalguense y veracruzana. En este trabajo los autores describen, con base en datos del INEGI, las características sociodemográficas y económicas de esta región. El INI (1998) excluye la subregión tamaulipeca, y considera sólo los territorios de San Luis Potosí, Hidalgo y Veracruz, en la parte centro oriental del país (en otros estudios; se añade una subregión, en el estado de Querétaro).

Los padres de familia de los casos presentados en esta investigación provienen de municipios con población HLI náhuatl, en las subregiones huastecas potosina y veracruzana:

En la región media potosina, la proximidad con las ciudades de Guadalajara, Monterrey y Tampico convierte a estos centros urbanos en polos de atracción de migrantes indígenas. (...) Existe también una migración interregional, preferentemente hacia los campos agrícolas o a las zonas cañeras de los municipios cercanos. (...) En las zonas cañeras, cafetaleras, cítrícolas y ganaderas de esta región, el jornal pagado a los peones es muy bajo; según los estudios realizados, más del 60 % de los mismos gana menos de un salario mínimo, mientras que un 24 % percibe entre uno y tres salarios (...) la emigración que presenta la región media veracruzana se dirige principalmente al municipio de Tampico y sus zonas industriales aledañas (INI, 1998: 154,155).

Las familias cuyos casos presentamos en este capítulo tienen ciclos de vida distintos. De acuerdo con Segalen (1992), los criterios para definir las fases del ciclo de vida son el número de elementos (y posiciones) en el grupo doméstico; su distribución de edades; y la composición (y modificación) de los roles (sobre todo el de padre – jefe de familia).

Además del ciclo de vida de las familias de nuestro estudio, éstas se distinguen entre sí, por otros criterios como el tipo de relaciones de parentesco; la residencia; la jefatura familiar; la función doméstica; la composición económica o del ingreso (Ariza y De Oliveira, 2002; Adler, 2003).

Basándonos en Segalen (1992), presentamos una tabla con los diversos roles implícitos en las etapas del ciclo de vida de una familia, lo cual nos permitiría describir y comparar aspectos

generales de las familias de nuestro estudio. Éstas se encuentran entre el nivel 4 y el 6, pero en ambas hay hijos en edad escolar básica (primaria y secundaria).

Tabla No. 10. Clasificación de los niveles del ciclo de la vida de la familia de Tamara Hareven.

Nivel	Etapas del ciclo de vida familiar.
1	Fundación de la pareja joven casada sin hijo.
2	Padres jóvenes, de recién nacidos hasta la edad de 3 años.
3	Grupo doméstico con hijos en edad preescolar (de 3 a 6 años y hermanos y hermanas más jóvenes).
4	Grupo doméstico con hijos escolarizados (el mayor de entre los hijos entre 6 y 12 años, con hermanos y hermanas más jóvenes).
5	Grupo doméstico con adolescente (el mayor de los hijos entre 12 y 20 años).
6	Grupo doméstico con joven adulto (desde que el mayor de los hijos tenga 20 años hasta la salida del primer hijo que abandona su familia).
7	Grupo doméstico que ayuda a sus hijos a establecerse hasta el momento en que el último de ellos se ha instalado.
8	Grupo doméstico "postparental", período que se extiende desde la salida del último de los hijos hasta al momento de la jubilación del padre.
9	Grupo doméstico envejecido, después de la jubilación del padre.

Fuente: Martine Segalen, 1992: 159.

En los siguientes apartados describiremos cada caso, en sus aspectos relacionados con la familia (composición, ocupación, trayectoria migratoria, relaciones sociales, características étnicas); luego expondremos aspectos relacionados con sus percepciones y expectativas en torno a la educación escolar de sus hijos. Finalmente, presentaremos el análisis de estos datos.

5.1.1. Caso 1. Padres de familia nahuas de Veracruz.

En esta casa viven ocho personas: don Félix⁶¹, de 42 años; doña Ester, de 36; su hijo Javier, de 20; la mujer de éste, Carmen, de 16; otro hijo de don Félix y doña Ester, Adolfo, de 13 años; y una hija, Fauna, de 22; y otra más, Sol de 9 años. Javier y Carmen tienen una niña de un año y medio de edad, Miriam. Las dos parejas de la familia viven en unión libre.

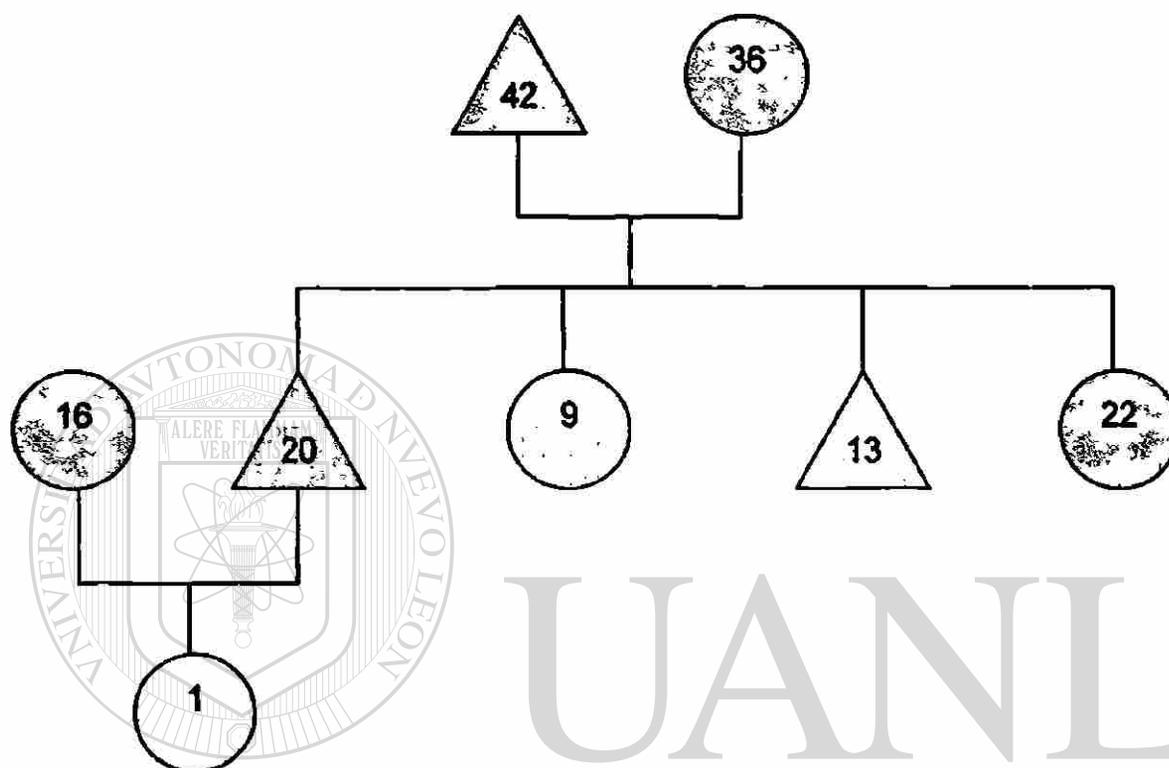
Sólo Adolfo y Sol, los hijos en edad escolar básica, nacieron en la ZMM. Los demás son originarios del "rancho" de Chahuatlán, municipio de Iliatlán, en la huasteca veracruzana. Las dos parejas se conocieron en Chahuatlán, aunque Carmen es de un rancho aledaño.

Don Félix trabaja por su cuenta, vendiendo elotes cocidos (preparados con mayonesa, crema, queso amarillo, limón, chile en polvo rojo) en un triciclo, en el otro extremo de la colonia ('zona sur'). Dice que le gusta este trabajo porque así controla 'su tiempo, sale a vender a la

⁶¹ En esta tesis, los nombres originales de los miembros de las familias han sido cambiados, para conservar su anonimato.

hora que quiere y regresa a la hora que quiere; además, no recibe órdenes de nadie más' (D. C., 310305, 140605). Normalmente sale a vender por las tardes, regresa por la noche; vende generalmente en quincenas y fines de semana.

Fig. 5. Familia nahua veracruzana⁶².



Doña Ester se dedica a las labores del hogar. Hace tamales en hojas de plátano, por encargo. Antes hacía los tamales y los iba a vender por la colonia, igual que don Félix con sus elotes; pero desde que nació su única nieta, Miriam, se ha quedado en casa para ayudar a cuidarla. En la casa hacen y venden paletas; venden fruta picada ('mangonadas'), tostadas y chicharrones ('duritos') con chile; paletas ('bollos') y hielo; también venden pan hecho en casa; tortillas hechas a mano, por encargo; y quesos y camarones, cuando van a Tampico y traen.

Además, doña Ester, Carmen y Fauna, bordan servilletas y manteles artesanales y los venden en la colonia o por encargo. Los manteles y servilletas están hechos en tela de cuadrillé, con hilo de estambres de varios colores (rojo, azul, verde, amarillo). Las servilletas de aproximadamente 50 x 50 cm., las venden en 60 ó 70 pesos; los manteles, dependiendo del tamaño y del trabajo invertido, los venden en unos 500 pesos, en promedio (D. C., 020905).

Carmen ayuda en las tareas domésticas (va a la tienda por tortillas o refrescos, ayuda a hacer los tamales, a lavar ropa, a preparar los alimentos, a vender las paletas y tostadas, a preparar el triciclo de don Félix; a peinar a las mujeres del hogar). Javier es 'obrero', plomero, 'el que instala los tubos de cobre, de PVC' (D. C. 031105). Sale por la mañana al trabajo, y regresa

⁶² Las edades de los miembros de esta familia (como las del otro caso aquí expuesto), fueron registradas en marzo de 2005, por medio de la encuesta sociodemográfica aplicada.

como a las 8 de la noche. Los sábados trabaja sólo hasta medio día. Descansa los domingos. Fauna ‘trabaja en casas’, en el servicio doméstico. En realidad vive en la casa donde trabaja durante la semana, y regresa a la casa de sus papás los sábados y domingos. Adolfo y Sol no trabajan, porque “*están chiquillos, y van a la escuela*” (D. C., 130305).

Don Félix dijo haber trabajado en pueblos y ciudades cercanas a Tampico, como Álamo o Naranjos, en labores agrícolas (en huertas y milpas). “Es una vida muy dura”, dijo en cierta ocasión. En Chahuatlán trabajó con su abuelo desde niño, en las labores agrícolas familiares (la milpa y la fabricación de piloncillo de caña de azúcar). En Monterrey ha trabajado como jardinero, en la obra (albañilería), en una fábrica, y ahora, vendiendo elotes.

Don Félix contó que se había venido de su rancho a la ciudad, porque “*allá no hay nada; allá está seco, no hay ni fábrica ni trabajo, nada.*” (D. C., 310305). Antes de venir a Monterrey, estuvo yendo a Tampico, a trabajar con algunos parientes que viven ahí. Trabajaba ahí un mes y medio o dos meses, y regresaba a su rancho. Don Félix luego venía a trabajar a Monterrey, solo, temporalmente también (dos meses), al principio (D. C., 290405). Comentó que lo que lo decidió a traer a su familia, es que la persona con la que le enviaba dinero, no lo entregaba.

Don Félix refirió que antes de venir a trabajar a Monterrey, trabajó en la Ciudad de México, ‘hace, como 20 años, en la obra’. En Tampico trabajó ayudándole a un primo, vendiendo elotes; y también trabajó en la construcción y la jardinería. En Matamoros trabajó con su suegro también en la jardinería; y con ese oficio intentó encontrar trabajo en Nuevo Laredo, cuando ya vivía en Monterrey, en la colonia Hidalgo, pero no encontró y se regresó a Monterrey⁶³.

Don Félix relató que llegaron (primero él, un año antes, y luego ‘las familias’) a la ciudad hace unos 19 años, a la colonia Hidalgo, donde rentaron cuartos. Ahí estuvieron 8 años. Luego unas familias se fueron para la Joya, a la orilla del río La Silla, en Guadalupe; y otras se fueron a Colinas del Topo, en Escobedo, como la de ellos. Ahí estuvieron 4 años, viviendo en un ‘tejabán’, ya que debido a la altura del cerro donde vivía y la inexistencia de calles, no podía transportar el material de construcción necesario para construir una casa. Además, no le gustaba el lugar por la inseguridad constante, porque había ‘muchos pandilleros, como 4 ó 5 en la esquina, fumando mariguana’.

Dijo que doña Ester no quería venirse a la Amilpa, pero él fue contundente: ‘si tú no quieres, yo me voy solo. Pero yo no quería estar allá, y nos venimos’. Doña Ester, dijo, hasta se enfermó cuando llegaron. Entonces, ‘no había nada, puro monte, ni luz ni agua ni nada’ (DC, 110305). La familia tiene viviendo en esta colonia 7 años. Les tocó fundar la colonia: ‘colgarse’ de la luz (confirmaron el caso del ‘electrocutado’ en el río Pesquería, recogida en

⁶³ Como el caso del esposo (chahuatleco) de una prima de doña Ester, Roberto, al parecer Monterrey pudo haber sido al principio un sitio de paso hacia ciudades fronterizas. Sin embargo, según Roberto, mientras haya trabajo, y más cerca esté de Chahuatlán, mejor: “*allá por Chihuahua, Mexicali, pues está más lejos del rancho, si de aquí está lejos...; sería más difícil ir*” (D. C., 280805).

los recorridos por la colonia y a través de la encuesta), los pagos de las cuotas, y la introducción diferenciada, por etapas (zonas), del servicio en la colonia⁶⁴.

Esta familia forma parte de una amplia comunidad de familias nahuas veracruzanas radicadas en la ZMM, emparentadas entre sí y provenientes de la misma comunidad (Fariás, 2003). Las familias de esta comunidad, tienen un asentamiento del tipo 'congregado', en la colonia los Naranjos, municipio de Benito Juárez; ahí viven unas 30 familias. En el municipio de General Escobedo, en la colonia Fernando Amilpa, viven 15 (ha crecido el número, dijeron); en Colinas del Topo, unas 15; y en La Unidad, otras 8 familias; en el municipio de Villa de García, unas 15; y en la Noria, Apodaca, 1 más (D. C., 231105).

Tanto don Félix como doña Ester tienen cuñados, primos, tíos, sobrinos, viviendo en la colonia FA; unos viven en la zona irregular ('allá abajo'), otros en las calles que están frente a la escuela primaria, en la zona centro. De las relaciones sociales de los adultos observadas en esta familia, las de los familiares son las más intensas (y casi exclusivas). Mediante ellas se satisfacen ciertas necesidades; por ejemplo, realizan *tandas*⁶⁵ en los que participan los familiares: 'don Félix dice que como no tiene "cuenta en el banco", eso (la tanda) es como "un ahorrito"...' (D. C., 280805).

Otro ejemplo de estas relaciones de ayuda entre parientes, es la vivienda de esta familia, (la cual fue cambiando durante el tiempo que hicimos las visitas). La vivienda la construyeron entre don Félix y su hijo Javier. También participaron en la construcción y en las mejoras posteriores de la vivienda (cimbra, zarpeo) un cuñado (esposo de su hermana de don Félix), un sobrino y un tío (primo de la mamá) de don Félix.

Estos son eventos que dan pie para reuniones de parientes y paisanos de esta comunidad en la ciudad: las bodas, los bautizos, las confirmaciones, las primeras comuniones, las fiestas de XV años (a través del compadrazgo, se fortalecen estas relaciones sociales), y los decesos. Fines de junio (23, 25 y 27 este año) es 'una época de fiestas' por las graduaciones escolares, de sexto año y tercero de secundaria. Don Félix dijo que ser padrino implica además de pagar el anillo de graduación (200 pesos), hacer la fiesta. En unos XV años celebrados en septiembre de este año, don Félix y doña Ester ayudaron en la tarea de invitar a los paisanos y vecinos que viven en las colonias mencionadas.

Se reúnen los parientes en casa de esta familia para platicar, pasar el tiempo (jugando cartas o lotería), y bordar. Ellos también visitan a los familiares que viven en las otras colonias. También reciben en su casa a familiares foráneos, los cuales vienen para obtener servicios; o a participar en rituales del ciclo de vida importantes (bautizos, bodas, graduaciones, XV años), o simplemente de visita. El papá de doña Ester estuvo viniendo por varios meses, en el verano de 2005, para atenderse un problema de salud. Con esta práctica se mantienen vivos los contactos con Chahuatlán, en muchos sentidos. El papá de doña Ester aprovechó para ayudarle

⁶⁴ Les tocó también ver llegar a los 'carretoneros', dijeron que no estaban cuando llegaron, que poco a poco fueron ocupando la calle Francisco I. Madero, frente a su casa, que causan muchas molestias porque arrojan basura por las calles, y por las heces de los animales, que por eso no los quieren viviendo dentro de la colonia, y viven aquí, en la orilla del río, en la zona irregular.

⁶⁵ "crédito rotativo con fondo de capital continuamente reconstituido... se basa en las relaciones de confianza que existen entre los... parientes o amigos que se asocian en una tanda... dentro de la ideología de ayuda mutua" (Adler, 2003: 94).

a don Félix a hacer un horno con ‘piedras, lodo y zacate’, para hornear los zacahuiles y el pan que elaboran. El señor también aprovecha para visitar a los parientes en otras colonias.

La relación con Chahuatlán no sólo se limita a estos familiares visitantes; ni al constante ir y venir entre Monterrey y el ‘rancho’; la comunicación e interacción se mantienen constantes también con los paisanos y familiares en las ciudades tamaulipecas de Tampico y Matamoros. Esto implica salir a visitar a familiares a esas ciudades, como cuando don Félix viajó a Matamoros al entierro de un primo, en noviembre de 2005.

Don Félix y doña Ester perciben el rancho como un lugar ‘muy bonito’. Aspectos recurrentes de esta percepción son el río y el cerro; la abundancia (de agua, de plantas, de alimentos); la carne fresca; el maíz; las lluvias de agosto; el mercado regional; y las fiestas que se celebran del 14 al 21 de marzo. También don Félix percibe la escasez de empleo en el rancho: allá ‘está seco’, expresión que indica este hecho.

Las fiestas en el rancho son el principal motivo de reunión de los que están fuera de Chahuatlán. Los mayordomos (encargados uno por cada día de la fiesta, de costear música, fuegos artificiales, servicios religiosos, y comida de ese día) son distintos cada año. Dijo don Félix que el próximo año harán fiesta como mayordomos dos primos y un tío de él. Dijo que es importante cumplir con la costumbre⁶⁶ de la mayordomía, para estar bien con la comunidad: “nadie lo puede tocar cuando uno anda ahí, porque ya cumplió con la costumbre. Mi abuelo me hizo una fiesta, porque uno tiene que cumplir con la costumbre del pueblo...Y él me hizo la fiesta, como mayordomo”. (D. C., 280805).

Sol escucha atenta las pláticas de los adultos, las historias del rancho que su papá cuenta; ella sí puede ir a las fiestas ‘porque como está en primaria es más fácil que falte, pero Adolfo no, porque ‘está en la secundaria, es más difícil’. Dijo don Félix que a sus hijos mayores ya no les gusta ir a la comunidad, que ya se acostumbraron a estar aquí. Le pregunté si a Sol le gustaba. Dijo que de Sol no sabía, porque ‘está chiquita’. Doña Ester me dijo una vez que don Félix ya no quiere regresarse al rancho. Dijo que allá tienen una parcela, su casa, pero que está vacía y cerrada, que no vive nadie ahí.

Don Félix explicó que la gente en Chahuatlán está construyendo sus casas de material, porque los que se van a Monterrey regresan con dinero para construir. Dijo que él tenía la suya, que la quería rentar. También comentó que en Chahuatlán conmemoran el Xantolo y el día de muertos; mas es en diciembre cuando regresan muchos paisanos que están en México, Matamoros, Tampico y Monterrey. También sucede el caso de que vayan a Chahuatlán a alguna boda o graduación. Algunos regresan al rancho y tardan mucho tiempo en volver a la ciudad, o ya no regresan.

Don Félix comentó que el costo del pasaje de los autobuses (son unas 20 horas) es un impedimento para que mucha gente vaya al rancho (o venga de allá) con más frecuencia. Roberto, el esposo de una prima de doña Ester, dijo que para él un impedimento era la lejanía,

⁶⁶ Don Félix y doña Ester, así como Javier y Carmen, se conocieron en Chahuatlán. Don Félix me contó que cumplieron ‘con la costumbre’ de pedir a Carmen a los padres, llevando zacahuil y cervezas a la visita de petición. Cuando nos contó cómo sucedió este evento su hija, nos mostró en su relato el papel que juega la comunidad en este proceso (D. C., 2808).

por su trabajo, que a veces lo obliga a ocuparse hasta los domingos. Presume de llegar a Chahuatlán en su vehículo, en 15 horas. El calendario escolar también fue percibido por don Félix y algunos parientes, como un impedimento de los que estudian, para ir al rancho en los tiempos de la fiesta del pueblo.

Entre las costumbres más ‘visibles’ de esta familia, están la elaboración de alimentos (tamales de hoja de plátano, y el zacahuil) y la de artesanías (bordado de manteles y servilletas en tela de cuadrillé, con hilo de estambre). Estos productos son de uso cotidiano; de su comercio obtienen una fuente de ingresos; y también juegan un papel importante en las reuniones de paisanos y parientes. Bordar, como elaborar tamales y zacahuil, son prácticas casi obligatorias, provenientes de la comunidad de origen. Bordan doña Ester, Carmen, Fauna, una sobrina de don Félix, una prima de doña Ester, y hasta Sol ha hecho algún bordado. ‘*Todas las mujeres de Chahuatlán tejen*’, dijo don Félix (D. C., 031105).

Otras costumbres más sutiles, menos visibles, pueden ser: los músicos huastecos (de guitarra y violín) y el baile; pescar; la existencia de algunas plantas en el hogar (albahaca, nopal, limón); el altar del día de muertos con veladoras y cempasúchil; algunos remedios caseros y creencias asociadas.

Le pregunté por don Félix dijo que... no había vendido en varios días, porque se había enfermado ‘muy feo’... ‘Y nos asustamos porque era un dolor muy fuerte aquí en el estómago y se le podía subir acá (y movió su mano de la boca de su estómago al centro del pecho)’. Dijo que le hizo té de manzanilla, pero que no se le quitó. Que comenzó en la tarde el malestar, cuando estaba buscando leña. Dijo que se sintió mal porque tomó agua helada después de haber estado bajo un sol fuerte, dos veces, y que por eso se enfermó. Que luego mandó a Adolfo por una cerveza para él, se la tomó y luego mandó por otra. Después de tomarla se durmió, y en la noche lo despertó el dolor.” (D. C., 211105).

Los adultos como don Félix, doña Ester y su papá, Carmen, la prima de doña Ester, y otros familiares nacidos en el rancho, participan en conversaciones en náhuatl. Otros, como Roberto, Adolfo o Sol, que no nacieron en Chahuatlán, sólo lo oyen. Sin embargo, la socialización primaria y doméstica de los niños nacidos en Monterrey, es bilingüe.

Cuando les pregunté cuál religión practicaban, don Félix dijo sin titubear: “náhuatl”. Le pregunté si todos hablaban náhuatl en la casa. Contestó que “los niños hablan poquito, casi no hablan, nomás lo oyen” (D. C., 310305); Le comenté a doña Ester que había platicado con una familia de Xilitla que hablaba náhuatl y que a la naranja le llaman *lalax*. Ella dijo que “en Veracruz le decimos *xocotl*” (...) También, como siempre, Sol muy risueña, jugando de vez en cuando con Miriam, otras veces atenta a las pláticas entre los adultos (D. C., 050605); Les pregunté si hablaban náhuatl. Dijeron que sí. Roberto dijo que él lo escucha, pero que no lo habla. Su esposa dijo que sí lo habla. Comentaron que hay variantes, diferencias, en la forma de hablar el náhuatl, ‘de rancho a rancho’, y se preguntaban ‘por qué sería’ (D. C., 280805).

En una conversación entre doña Ester, su papá, la prima de ésta, don Félix, la sobrina de éste, y Carmen, se hablaba a veces en náhuatl y a veces en español. Las mujeres hablaban más; Sol y Miriam estaban ahí, pero no participaban (D. C., 020905). Algunos adultos hablan con un español imperfecto, percibido en el uso inadecuado de número o género, y sustantivo (por ejemplo, doña Ester dice ‘el México’, para referirse a la ciudad de México). Las reuniones de paisanos y de parientes en la ciudad, constituyen otro ámbito del uso de la lengua.

La interacción de Carmen con su hija es intensa: la peina, la baña, juega con ella, ('esa niña la tienen muy chiflada, dijo don Félix: D. C., 290405), la lleva al médico, la regaña. Esto es posible ya que Carmen no tiene un empleo, ayuda en las labores domésticas. A Miriam también le enseñan (y la cuidan) don Félix, doña Ester, Sol, otras mujeres de la familia cuando están de visita, a decir las gracias, a decir adiós, a llamar a su abuelo, a su abuela, a su papá. Todos se ocupan de ella.

Sol convive, fuera del horario escolar, con amigas y amigos de su salón, y vecinos de su calle. Ayuda en casa, haciendo mandados a la tienda y en la casa (dando recados, recibiendo a las visitas, sacando tamales de la olla, poniendo la mesa). Adolfo sale a jugar fútbol por las tardes con amigos de la colonia donde está su escuela (la secundaria de la 'Fraustro').

No observamos que la familia se relacionara con los vecinos de las casas de al lado. Las relaciones que establecieron durante el tiempo de nuestras visitas, con personas fuera del parentesco o paisanaje, fueron debido a la venta de tamales. Cuando se hacían las obras para introducir la red de drenaje, por la calle de esta familia, los 'maquinistas' se enteraron que vendían 'tamales veracruzanos' y comenzaron a pedir por encargo; la maestra de narración de Sol en el Centro comunitario los invitó a vender tamales a una feria en una universidad privada; una enfermera o doctora' del centro de salud, a donde llevaron a don Félix cuando se sintió mal, le encargó tamales cuando se enteró que doña Ester hacía por encargo.

5.1.2. Percepciones y expectativas de la educación escolar de los padres del caso 1.

Don Félix y doña Ester dicen que 'no fueron a la escuela', que "allá no había escuela"; estudiaron hasta tercero de primaria, pero, como dice don Félix, 'no aprendió'. Él no pudo estudiar porque 'ni conoció a su papá', porque éste murió cuando era muy pequeño: 'no tenía para comprar cuadernos, ni zapatos, tenía los pantalones todos rompidos'. Hoy 'ya hay secundaria en Chahuatlán', y ahora se 've más bonito el rancho' (D. C. 270605).

Nos contó que él no pudo estudiar. Le pregunté por qué, dijo que no podía hacer la tarea, porque lo mandaba la abuelita con las tortillas a la milpa. Y ahí me decía mi abuelo, ponte a buscar leña, porque él y mis tíos hacían molienda de caña, piloncillo, y me mandaban a buscar leña pa'l horno. Y ya regresábamos tarde, ya anochecía y no hacía la tarea y no aprendí (D. C., 231105).

Don Félix dijo que trabajó desde muy chico con su abuelo en las labores agrícolas de la familia, regresaban casi de noche de la labor, y no podía hacer la tarea. Don Félix contó que entonces no le apoyaban con nada, no tenía zapatos ni podía hacer la tarea, tenía un cuaderno de 10 hojas y un lápiz. Ahora les da 'pa' su gasto diario' en la escuela a sus hijos (D. C., 231105).

Don Félix dijo que sus hijos Javier y Fauna 'no quisieron' ir a la escuela: uno no terminó cuarto grado de primaria, y la otra "nomás fue a la escuela abierta"; que no quisieron ir "porque tuvieron miedo",

Me contó que entonces les dijo: 'luego se van a arrepentir, ya no es como antes, ahora te piden la firma, ya la huella no'. Me contó que cuando dejaba a su hijo mayor en la escuela primaria, unos minutos después de regresar a su casa, llegaba el niño (lo cuenta riendo) detrás de él. Comentó que

hasta le dijo al director de la escuela que 'lo encerrara (para que no se regresara a la casa), pero ni así' (D. C., 260405).

Sin embargo, a Adolfo y a Sol, "los más chiquillos, sí les gusta mucho" la escuela; no han reprobado materias. Dijo que no faltan porque 'les bajan puntos'. Entonces dice don Félix: 'yo les digo que le echen ganas, que yo les doy el apoyo hasta donde pueda; si necesitan cuadernos, zapatos, y no hay, yo le hago para que tengan'.

Ambos padres dijeron que Adolfo es muy estudioso; que él solito se levanta a las 6, se mete a bañar y luego despierta a Sol y la levanta. Se despide de ellos y se va a la secundaria. Doña Ester dijo que a su hija Sol no le parecía 'difícil' el tercer grado. Que le gustaba la escuela a la niña, que no faltaba aunque estuviera lloviendo: 'si me bajan puntos por no ir, tú vas a tener la culpa', le dice Sol (D. C., 260405).

Dicen que a Sol le gusta estudiar, por eso dejaron que se metiera a clases de pintura, computación y narración en el Centro Comunitario de la colonia. Doña Ester la lleva las tardes de martes, jueves y viernes, a las 1430 horas, y espera a que salga, a las 1630, en casa de una prima que vive cerca. Cuando Sol se enfermó de gripe, les pregunté por su salud, y su respuesta fue: 'ha estado enferma, no ha podido ir a la escuela en dos días' (D. C., 231105).

Ellos no les ayudan a los niños con las tareas escolares. Reciben ayuda de otros familiares, de amigos de la escuela, o la hacen solos. Sin embargo, tanto don Félix, como doña Ester y Carmen, están pendientes de que la hagan diariamente.

Ya cuando estábamos despidiéndonos, Sol se sentó en un banquito que estaba en el zaguán, con un libro de texto que decía en su portada 'Nuevo León', y en un momento doña Ester le dijo que se pusiera a hacer su tarea, Sol sonrió, y sobre sus rodillas se puso a escribir en el libro. Don Félix dijo: '*Esa niña nada más ha estado jugando*' (D. C., 170505). Sol en la sala estaba haciendo su tarea, sentada en el suelo, con la espalda recargada sobre el asiento de un sillón, muy concentrada. Estaba trabajando sobre un cuaderno de matemáticas. Eran multiplicaciones de dos cifras, le dijo a B cuando ésta le preguntó. Trabajaba sin ayuda, sobre sus rodillas. B le preguntó si estaban difíciles, y Sol dijo que no. Contaba con los dedos (...) Le preguntamos cuál materia le gustaba más. Dijo que matemáticas (D. C., 280805).

Ambos padres están enterados de los horarios de clase, y van juntos a comprar los útiles escolares de la lista de Adolfo y Sol. Pero percibimos que desconocen aspectos de la dinámica de la escuela: el programa del DEI, los preparativos para eventos escolares, los cambios de la planta docente y administrativa, son algunos ejemplos. Se enteran por los niños de las actitudes de maestros y de los eventos escolares.

Le preguntamos a Sol cómo le iba con las clases del Centro Comunitario, cómo le iba en computación. Doña Ester dijo que ya no iba a computación. ¿No te gusta computación, Sol? Dijo que no moviendo la cabeza. Y doña Ester dijo: sí le gusta, igual a Adolfo, pero no le gustó el maestro. Es que dice que les hablaba feo. B le preguntó: ¿era muy regañón, Sol? Ella dijo que les hablaba feo. Le pregunté si era así con todos o sólo con ella. Dijo que con todos al mismo tiempo que doña Ester. Ésta dijo que les ordenaba hacer cosas que los niños no podían, y que entonces los regañaba, a todos, y que todos dejaron de ir (D. C., 211105).

Todos esperan que Miriam entre a la escuela⁶⁷. Sol entró a cuarto grado en agosto de 2005. Don Félix y doña Ester esperan que Sol estudie la secundaria, no lo dudan. Como ya terminaron de construir la secundaria en la colonia, don Félix dice que 'le va a tocar estrenar a Sol', estudiar ahí (Adolfo estudia en la colonia de al lado, la 'Fraustro'). Don Félix dijo que ella sí estudiaría ahí, porque queda más cerca.

Adolfo pasó este año a 3º de secundaria. Doña Ester ha dicho: 'A ver si quiere seguir estudiando, porque está muy caro' (D. C., 240505) Don Félix ha dicho: 'pues no sé qué quiera él, yo le dije que si quiere seguir, yo le echó la mano... yo ya le dije que si quiere seguir, yo lo voy a apoyar' (D. C., 031105). Unos días después don Félix dijo 'quiere seguir estudiando'. No están muy seguros de que siga estudiando; y no han averiguado lo relativo a la preparatoria.

Ellos están conscientes de la importancia que tiene ir a la escuela para los niños ('son buenos estudiantes'), por ejemplo, cuando Sol se enfermó, usaron como indicador de su bienestar el número de ausencias a la escuela. Sin embargo, no piensan en estos momentos en el futuro escolar de Adolfo. No saben cuál será la decisión de Adolfo, seguir estudiando o trabajar, pero doña Ester está conciente que seguir estudiando implica gastos, y don Félix está dispuesto a apoyar esta decisión de Adolfo.

Para don Félix, una educación mínima es necesaria en el mundo de los adultos: "Yo no aprendí. Pero aprendí, así que veo un periódico tirado (y señala hacia el suelo) y lo levanto y leo lo que dice. Aprendí para hacer cuentas, leer los letreros, para poder salir', para escribir el nombre" (D. C., 231105). Sin embargo, más allá de la educación básica, don Félix dice que apoyará en lo que pueda a sus hijos si éstos desean seguir estudiando. Para los hijos de don Félix, estudiar la educación básica ha sido más fácil que para él, para ellos 'está más papita'.

Como las principales fiestas de la comunidad, en Chahuatlán, son en periodo de clases (del 14 al 21 de marzo), los niños tienen el problema de ir con sus padres a las fiestas o quedarse para asistir a la escuela. A veces los niños de esta familia no van al rancho con sus padres porque no quieren perder clases. "Sol sí puede ir a las fiestas porque como está en primaria es más fácil que falte, pero Adolfo no porque 'está en la secundaria, es más difícil'..." (D. C., 031105).

Las graduaciones, como otros eventos relacionados con la escuela, son momentos que acercan a la comunidad. Se visitan desde las otras colonias donde viven los de Chahuatlán. Se recrean las costumbres (tamales, música y manteles bordados), y se refuerzan las relaciones sociales (a través de la ayuda mutua y el compadrazgo) en las reuniones de celebración de parientes y paisanos.

Sin embargo, la enseñanza de la lengua náhuatl en el ámbito escolar no parece ser una necesidad de estos padres de familia. Ignoran el funcionamiento y características del programa

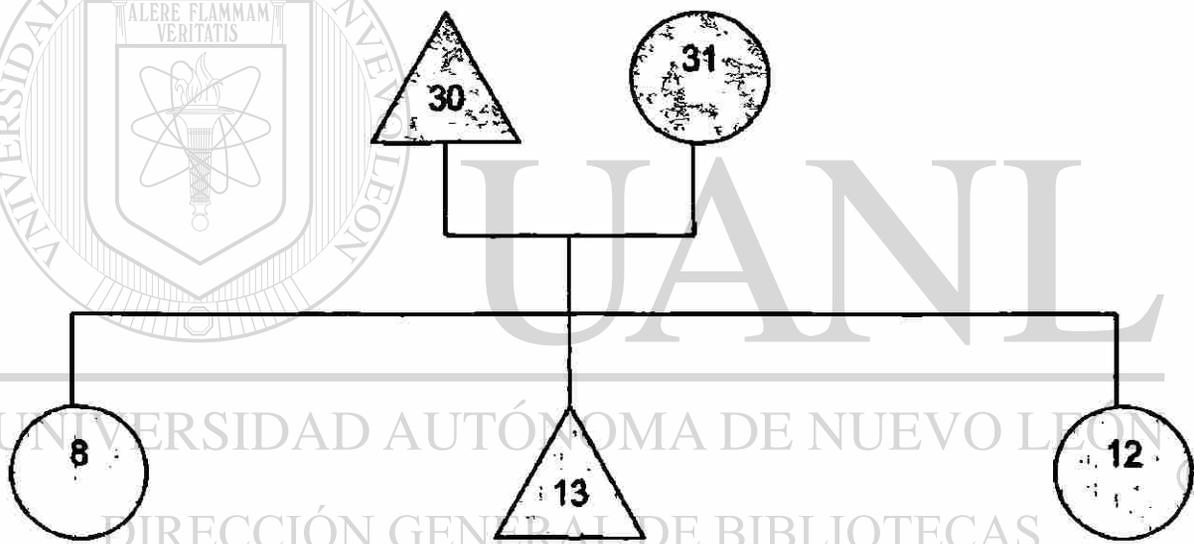
⁶⁷ Miriam jugaba en el suelo con un lápiz. Rayaba el suelo de cemento gris con el lápiz. Doña Ester no le decía nada. Sol, Carmen y doña Ester se divertían con Miriam, que está aprendiendo a hablar, dice sus primeras palabras: gachas (gracias), caia (tocaya, a su abuela); mamá, isó (Sol); le enseñan las vocales: a, e, i, o, no puede decir 'u', en su lugar dice 'o'. Le preguntan: Miriam, qué te va a enseñar el maestro?, y ella dice muy seria (con gesto grave): 'aaa'. Luego le preguntan: ¿quién te va a enseñar la 'a', Miriam?, y señala hacia donde estamos B y yo (D. C., 211105).

de educación intercultural bilingüe del DEI de la SENL. Los procesos relacionados con el habla del náhuatl quedan restringidos a los individuos relacionados por el parentesco y el paisanaje, a los de Chahuatlán; y son los espacios de encuentro de estos individuos donde se habla náhuatl.

5.2.1. Caso 2. Los nahuas de San Luis Potosí.

La familia de este caso está compuesta por doña Sara (31 años), nacida en la comunidad de Petatillo, municipio de Xilitla; su marido, don Carlos (30 años,) oriundo del poblado de San Antonio, municipio de Matlapa, ambos municipios en la huasteca potosina. Tienen tres hijos, nacidos en esta ZMM: Pablo, de 13 años, quien cursa desde agosto de 2005 el 3° de secundaria; Natalia, de 12, en 1° de secundaria, y Selene, de 8 años y en 4° de primaria. Doña Sara y don Carlos se conocieron en esta ciudad, viven 'en unión libre'.

Fig. 6. Familia nahua potosina.



Doña Sara trabaja como camarera en un motel cercano, que está sobre la carretera a Nuevo Laredo, a unos 500 metros de la colonia de viernes a miércoles, de 3 de la tarde a 11 de la noche; y gana poco menos de 700 pesos por semana. Una ventaja de su trabajo, dijo, es que está inscrita en el Seguro Social⁶⁸. Doña Sara dijo que también ha trabajado en el servicio doméstico, 'en casas' (igual que su madre, quien ha vivido aquí); trabajó 3 años en la colonia Cumbres en una casa de vegetarianos.

Su marido trabaja como ayudante general (mozo) y albañil en una casa; gana 850 pesos por semana. Trabaja de lunes a sábado, de 8 a 6; los sábados hasta mediodía. Estos son los únicos ingresos que obtienen en la familia. En este hogar no se venden alimentos (paletas, chicharrones o tamales), como forma adicional de ingreso familiar. Este año, su hijo mayor trabajó en vacaciones, en la taquería de un vecino de la colonia; el dinero que ganó lo ahorra

⁶⁸ Dijo que no entiende porqué el patrón la tiene dada de alta en el IMSS con un salario de 440 pesos, y que le habían dicho que no dijera nada. '¿Por qué me pagan 670 pero en la 'anónima' dice 440?' (D. C., 100305).

para sus gastos de la escuela. Pablo y su hermana Natalia trabajaron en la primavera de 2005 como paqueteros en un Centro Comercial; consiguieron trabajar ahí con ayuda de amigos de la colonia, de su edad.

Don Carlos trabajó desde niño en la milpa en su pueblo. En la milpa, *“cortaba naranjas... tumbando monte, árboles, como dinosaurio”*. Es aquí en la ciudad donde aprendió el oficio de la construcción. Se vino de su rancho ‘a los 13 años’, con uno de sus hermanos, de ayudante. A los 15 comenzó a trabajar en la ‘obra’, como ayudante de albañil, con sus hermanos. Todos sus hermanos dejaron San Antonio, unos vinieron a trabajar acá (viven en Apodaca, Escobedo, y Salinas), y otros viven en Guadalajara, Jalisco (Entrevista, 241105). Él, como sus hermanos, se vino ‘directamente’ a Monterrey; no vivieron en otro lugar antes de llegar a la ZMM. A los 15 años conoció a doña Sara, y a los 17 tuvieron a Pablo.

Doña Sara llegó a la ciudad a los 13 años, igual que su marido. Comentó que tiene familiares viviendo en la ciudad de México, a donde iban antes las personas de Petatillo, como sus propios padres, a trabajar. Dijo que ella quería irse a trabajar a la capital, pero que no la dejó su mamá, porque allá hay menos ‘conocidos’ que en Monterrey, y ‘está más lleno’. Además, pagan ‘más poquito’. Su mamá también trabajó ‘en casas’ en Monterrey y en San Pedro.

Don Carlos sólo ha ido a San Antonio en 3 ocasiones los últimos 8 años, o sea que vino de San Antonio y prácticamente no volvió, ha migrado “definitivamente”. Doña Sara en cambio, vino a Monterrey por primera vez con su hermana, la mayor, quien la invitó a venir unos 15 días después de que doña Sara terminara la escuela primaria:

Bueno, pues yo no lo pensé dos veces y me vine con ella, y me consiguió trabajo, y duré como un año con esa señora, allá en la del Valle, me buscó trabajo; y ganaba muy poquito, pero yo estaba muy contenta con esa señora, y me fui al rancho, y me dijo mi mamá que ya no me viniera, ya no te vayas, m’ija, porque... no sé, me da presentimiento, dice. Le digo: es que a mí me da cosa aquí, le dije, porque... nosotros comiendo allá, poniéndonos ropa nueva que nunca tuvimos aquí, para que usted nunca sobresalga de aquí... Y me vine, de igual manera. Pero ya después me vine yo sola pa’l rancho y me regresaba sola, ya haga de cuenta como que uno se despierta. Ya después ella (su hermana mayor) agarró su rumbo, yo agarré el mío... Todos (sus hermanos) terminando su primaria, su secundaria, se vinieron para acá... (Entrevista, 030905).

Doña Sara, como don Carlos, tuvieron una infancia difícil, debido a las precarias condiciones de existencia: “Como éramos muchos hermanos, a veces había que comer y a veces no había, y así nos dormíamos, sin comer, y éramos muchos” (Entrevista, 030905). Doña Sara también vino a la ciudad a trabajar. Ambos tienen unos 18 años viviendo en la ciudad. Cuando tuvieron a Pablo, vivían con un hermano de don Carlos, en Pueblo Nuevo, Apodaca.

De ahí pues ya nos dieron un terreno en el Pedregal del Topo (Escobedo), ya de ahí nos... Bueno, se pelearon unos chavos conmigo y mejor me fui a... Allá por los Jardines de San Martín,... por la escuela del Pedregal (Escobedo), en un área verde...a vivir ahí, y luego de ahí ya nos reubicaron (para la FA) (Entrevista, 241105).

Tienen 9 años viviendo en esta colonia, es decir, son fundadores y fueron reubicados, como muchos otros habitantes (ver el capítulo anterior). Les tocó la etapa de la colonia como un lugar donde sólo había ‘puro monte’, cuando no había ninguna clase de servicio público, en una completa precariedad. Su primera casa en esta colonia estaba hecha de suelo de tierra y

paredes de cobijas. Dijo que donde vivían antes, cerca del Pedregal del Topo, era una zona peligrosa porque

'por ahí pasaban unos cables de alta tensión, y dijeron que nos teníamos que salir, porque nos podía dar cáncer en la cabeza. Luego se vinieron unas lluvias... Y nos fuimos al albergue, pero mi viejo (su esposo) no se quiso ir; y luego la corriente se llevó a una señora y su niña; y ya entonces se salió. Luego nos venimos para acá, y todo esto era puro monte. Mi viejo me preguntó: ¿Aquí vamos a vivir? Pero no había nada, oiga, nada, puro monte (y arqueaba las cejas)... Y le dije pues aquí nos vamos a quedar, al menos esto es algo seguro, viejo, ya aquí nos quedamos, y empezamos de nuevo, pero ya a la segura. Y gracias a dios fuimos pagando el terreno y ya es de nosotros, ya nos van a dar escrituras. Nos ha costado, pero ahí hemos ido saliendo, poquito a poco' (D. C., 230605).

La construcción de la casa depende enteramente de los sueldos de los padres, de ahorros (doña Sara se 'mete' a *tandas*), y créditos (en la tienda de materiales de construcción en la zona norte les fian el material). Construyeron apenas (en verano de 2005), la placa de los cuartos que dan a la calle, los cuales tenían las paredes pero carecían del techo. El suelo sigue siendo de tierra. Actualmente se usan dos cuartos en esta casa: uno para la cocina y otro para dormir. El techo en estos cuartos es de lámina; cuando terminen el techo de los otros dos cuartos, del frente, ya podrán ser habitados.

Tienen pocos familiares o paisanos en la colonia. Don Carlos dice que sabe que hay paisanos de San Antonio en la colonia, y en la ZMM, pero que no los conoce. Don Carlos dijo que en su rancho ya no lo reconocen, porque tiene mucho tiempo sin ir. A sus hermanos no los ve con mucha frecuencia.

Le pregunté si tenía hermanos aquí en Monterrey. Dijo que sí, 'pero son muy... mulas'. Tardó unos tres segundos en encontrar la palabra. Dijo que los ve 'cada mes', moviendo la cabeza (me pareció que con algo de tristeza o desilusión); le pregunté si vivían en la colonia, contestó que viven están regados, en 'Pueblo Nuevo, en Sabinas Hidalgo, en Pedregal'. Contó que su mamá se murió cuando él tenía 6 años. Que en ese entonces su hermana le pegó (y mostró su mano derecha abierta, frente a su cara) en la cara, y por eso quedó sensible 'del... (Se tocaba la nariz, pregunté: ¿el tabique?)... del tabique nasal, las venas o no sé qué', y por eso 'me sale sangre', con facilidad (D. C., 050605).

Doña Sara dijo que don Carlos no se lleva bien con sus hermanos. Doña Sara dijo que los hermanos de don Carlos 'tienen sus casas, bien construidas, hasta tienen casas de renta'; que tienen relaciones problemáticas con el padre de ellos porque los abandonó de pequeños para formar otra familia.

Pablo y Natalia hicieron su primera comunión este año, junto con sus primas (hijas de un hermano de don Carlos), en la iglesia de Pedregal del Topo. A esta fiesta acudieron los papás de doña Sara. En las fotos del evento, no aparecía el papá de don Carlos (la mamá de Don Carlos murió cuando él tenía 6 años). Los papás de doña Sara también vinieron a la graduación de 6° de primaria de Natalia, en junio. Se quedan a veces pocos días, a veces más de una semana. Siempre vimos sólo parientes de doña Sara, en su casa, nunca de don Carlos.

En la casa de doña Sara viven temporalmente una cuñada, mujer de su hermano, la cual tiene epilepsia ('para estarla cuidando'); una hija de ella, de la edad de Selene; y un niño de unos 2

años. Otro hijo, y el hermano de doña Sara casado con esta cuñada, viven en Petatillo. Pronto se regresarán estos parientes al rancho.

Doña Sara dijo que tiene una hermana que vive en la colonia, la cual es viuda. Su esposo y dos primos de él murieron al mismo tiempo en 'un accidente de carro'. Dijo que su hermana está 'bien amolada' y además renta donde vive. Doña Sara dijo que trata de ayudarla como puede, consiguiéndole despensas, trabajo, o muebles. Dijo que como tiene a su cuñada en la casa, no puede recibir a su hermana, porque ya no caben, pero una vez que se vaya la esposa de su hermana, ayudará a su hermana. Por las tardes, las hijas de su hermana vienen a acompañarse con los hijos de doña Sara.

Doña Sara y don Carlos no se relacionan con paisanos, y los parientes con los que tienen algún contacto son sus propios hermanos, un círculo muy restringido. No van a su rancho con frecuencia. Doña Sara dice que 'ganas no faltan'; pero tienen muchas limitaciones, por ejemplo, las 'drogas' (deudas), gastos; o pocas vacaciones en el trabajo. Además, está la escuela de los hijos. Sólo van en vacaciones escolares, a Petatillo, la comunidad de doña Sara, y como quiera, no asisten a las fiestas del pueblo, como la del día de muertos o Xantolo, los 1 y 2 de noviembre, ni en San Antonio ni en Petatillo.

Doña Sara y don Carlos dicen que su rancho 'es muy bonito'. Valoran la abundancia (plantas, alimentos, agua, animales) en 'la huasteca', de frutos como la naranja, el mango, el aguacate, "que hasta se pudren, no como aquí, que está todo seco" (D. C., 300605). Pero lamentan lo bajo que está el precio de estos productos agrícolas y la falta de empleo, en estas comunidades de donde provienen:

O sea que más bien allá en el rancho no hay trabajo, y ahí nomás trabaja lo que es el papá, y mi papá es agricultor, carpintero, y nada más, cosecha como quiera allá; pero pues es lo mismo, aunque allá mucho café no tiene precio... Y este, de igual manera, si tú lo compras allá en el pueblo te lo dan más caro... Es el mismo café que venden ellos, pero más caro... O sea es trabajo muy duro... Y ahí si hay una gente se cae supongamos donde trabaja, allá no hay seguro (Entrevista, 030905).

Entre las prácticas y costumbres del rancho que persisten en la ciudad, están la producción de alimentos (tamales y patlache, una especie de zacahuil, pero más chico), para eventos especiales (como la graduación de primaria de Natalia, en junio de 2005). La escasez de hoja de plátano encarece su precio. También bordan manteles y servilletas, Natalia ha bordado sus propias servilletas. El altar de muertos de este año, elaborado por toda la familia, con veladoras, pan de muerto, retratos religiosos, estuvo dedicado este año al maestro Nacho, de la primaria, quien murió hace pocos meses. Doña Sara hace tamales este día. También mantienen ciertas creencias y remedios medicinales⁶⁹.

La familia mantenía buenas relaciones con este maestro Nacho. Natalia fue quien propuso poner la foto del maestro en el altar. Doña Sara dijo que aunque tienen parientes difuntos, no tienen fotos de ellos, así que le hicieron caso a Natalia. Comentó que este maestro había sido

⁶⁹ Dijo que la enfermedad (de su cuñada) le comenzó cuando se casó con su hermano. Que en entonces se comenzó a sentir mal, que vomitó, 'pero no como vomita todo mundo, desde el estómago; sino desde la cabeza, hasta vomitó una araña; le arde la cabeza mucho'. Entonces su hermano 'se fue al rancho, y allá le dijeron a mi hermano que la estaban trabajando. Entonces le mandaron algunas yerbas y té, y con eso se le ha ido quitando. Ya hasta trabaja ahorita' (D. C., 290605).

una gran ayuda hace unos 3 años, cuando don Carlos pasaba por una fase de alcoholismo. Dijo que el maestro les aconsejaba cómo manejar la situación. Doña Sara a veces se ayuda mutuamente con una vecina de la misma calle, que trabaja en el mismo lugar que ella. Se han hecho 'paros', cubriéndose turnos, cuando es necesario.

Doña Sara comentó que cuando llegaron a la colonia y se les cayó 'el tejabán' que habían construido, se perdió mucho material de construcción invertido; pero que además les robaron dinero que tenían guardado en uno de los muebles, y los vecinos no les ayudaron en nada. Comentó que cuando llegaron a la colonia, su marido era muy 'atrabancado, con todo mundo peleaba'; y que ahora está más tranquilo, que antes 'era un bruto, que se vivía peleando con todo mundo'.

Cuando conocí a doña Sara, mediante la aplicación de la encuesta, le pregunté si pertenecían a alguna comunidad indígena. Al principio dijo que no, pero al preguntarle si hablaba alguna lengua me dijo que sus padres y abuelos hablaban náhuatl. Doña Sara y don Carlos no lo hablan bien, pero lo pueden entender. Sus hijos no hablan náhuatl ni lo entienden, pero sus primos del rancho, cuando lo visitan, les enseñan. Un hermano menor de don Carlos les escribió varias palabras en náhuatl a Pablo en una hoja.

El espacio doméstico y las relaciones con familiares son importantes para la transmisión de la lengua. En la reunión familiar después de la graduación de Natalia, don Carlos como el papá de doña Sara comentaron que cambia mucho este idioma, porque se habla en muchos lugares. Pusimos de ejemplo la palabra naranja (en náhuatl hidalguese, veracruzano y potosino de Matlapa y de Xilitla:

Don Carlos dijo que él podía decir los nombres de las frutas. Por ejemplo, naranja: lalax. Yo le dije que otros decían 'alaxos'... Don Carlos dijo que cerca de donde vive el papá de doña Sara, hay lugares donde 'hablan huasteco' y tampoco se les entiende. Le pregunté ¿teenek? Y contestó: sí. Natalia dijo que 'yahui' significa 'hola'. Le pregunté qué significaba 'na motokax'; ella dijo: 'me llamo'. Luego le dije: ¿uanta, ilki motokax? Natalia se me quedó viendo, como tratando de recordar qué significaba, y la hermana de doña Sara, quien observaba, le dijo en español, como traduciendo: ¿Y tú, cómo te llamas?. Doña Sara comentó: 'se oye bien bonito, ¿verdad?' (D. C. 300605).

En este caso, como los padres no hablan el náhuatl (aunque lo entienden), es más difícil la reproducción de la lengua a sus hijos, sin la interacción con otros individuos (parientes o paisanos) de los cuales escuchar el uso del código lingüístico. La escuela no es vista como un espacio apropiado para la enseñanza del náhuatl, pues la función de esta lengua aquí no tiene sentido, "pues sí (sus hijos) siguen aquí, dijo don Carlos, pues ya no van a necesitar eso (el náhuatl)". Con el inglés, al menos se defienden con algo para un nuevo trabajo. Doña Sara también piensa que el náhuatl sólo es útil para que sus hijos puedan interactuar, 'se puedan comunicar', con sus abuelos. Pero prefiere que les enseñen inglés en primaria para que ya la 'secundaria no sea difícil'.

Hay momentos en que no hay nadie en la casa de esta familia. Los domingos va toda la familia a misa. Los padres 'apoyan' a los niños para que se bauticen, confirmen y hagan su primera comunión, acompañándolos a las pláticas en la iglesia los sábados, y asistiendo a pláticas para padres y a misa en familia los domingos. Van en familia a pasear, al centro de Monterrey, al

de San Nicolás, a las iglesias del centro, y a los balnearios en tiempos de calor. Los domingos salen temprano y regresan antes de las 3, hora en que doña Sara entra a trabajar.

Entre semana, don Carlos sale al trabajo como a las 7 de la mañana, y regresa como a las 8 de la noche. Los sábados a veces llega al atardecer, aunque trabaja medio turno. Doña Sara está toda la semana en la mañana con los niños, los cuales estudian por la tarde. Doña Sara es quien atiende los problemas de la salud (los lleva al doctor, está pendiente de ellos), y educación de los hijos. Los bajos ingresos de la familia son un problema para acceder a servicios de salud.

Las niñas conviven con sus primas, y sus amigas de la colonia. Con ellas se iban 'en bola' a trabajar a Soriana: Pablo por su lado y las niñas con sus vecinas. Ahora que Natalia entró a la misma secundaria que Pablo, éste sólo la acompaña hasta la esquina de la escuela, y de ahí entran separados. Esto le causa malestar a Natalia, pero dice doña Sara que 'ya se está hallando y haciendo amigas'.

Cuando doña Sara supo que habían encontrado trabajo en el centro comercial, se molestó porque no le habían consultado, pero lo permitió. Les advirtió que no fueran a descuidar la escuela. Los niños ahorraron mil pesos en su alcancía, y aunque lo ofrecieron a sus padres, doña Sara les dijo: "No, ese dinero es para ellos, igual y un día que se lleguen a enfermar, o que quieran seguir estudiando... Es que uno nunca sabe" (D. C. 140405).

5.2.2. Percepciones y expectativas de la educación escolar de los padres del caso 2.

Don Carlos estudió 'hasta el 4° de primaria', y doña Sara terminó el 6°. Había sólo escuela primaria en ese tiempo, tanto en San Antonio como en Petatillo. Cuando doña Sara terminó la primaria, hubiera querido estudiar la secundaria en Xilitla, pero sus padres no tenían los recursos para apoyarla. Así que saliendo de la primaria se vino a trabajar 'en casas' a Monterrey. Don Carlos tenía que trabajar o estudiar, terminó haciendo lo primero. Las condiciones precarias de su infancia marcaron su experiencia escolar:

Nos mandaban a la escuela casi descalzos, porque no hay apoyo, no había apoyo, a nosotros nunca nos dieron... o sea que digamos como a los niños que tienen mochila nueva, lápiz nuevo, nunca nos dieron nada... Y luego yo le digo, mi'jo, allá en el rancho no se estudia como aquí; aquí los niños de volada avanzan, porque son niños más inteligentes, o tal vez porque comen, desayunan y cenan, le digo, y allá en el rancho no, y todo eso te ayuda a pensar mejor las cosas, con la panza llena piensas mejor... Y yo le digo, nosotros en nuestros tiempos aquellos no estuviéramos así, todo lo contrario. A nosotros nos golpeaban, en la escuela nos golpeaban (frunce el ceño), le digo, tal vez por eso ya no quisimos seguir, por lo mismo... Y allá, como yo le digo a mi'ja, allá en el rancho no va la mamá, y maestro, por qué le pegó a mi'jo... Allá en el rancho no es así. Y le digo, todo estas cosas que les digo, es porque yo lo viví, le digo... (Entrevista, 030905).

Actualmente hay escuelas de pre primaria y secundaria en sus respectivos 'ranchos'. Ambos padres dicen que aunque 'no tuvieron escuela', ellos 'solos' han sacado adelante a los hijos, por eso 'ya están en secundaria'. Sus hijos 'son buenos muchachos, estudiosos y trabajadores'. 'Gracias a dios' sus hijos nunca han reprobado. Doña Sara nos enseñó el diploma de primer lugar de Pablo de segundo de secundaria, con un promedio de 9.7. Don Carlos dice que 'desde

el kínder' el niño había sido muy estudioso, 'ahí tiene sus diplomas, sus reconocimientos... le da orgullo a uno...' (D. C. 300605).

Aunque debido a su baja escolaridad no pueden ayudar a los niños a hacer sus tareas escolares, están pendientes de que las hagan. Pablo antes iba a hacer la tarea a la secundaria, pero desde que compraron una enciclopedia a pagos, con ayuda del gobierno, estudia solo en casa. Pablo ayuda a veces a Natalia con su tarea, y ésta ayuda a Selene, la hija menor. A veces a Pablo o a Natalia les dejan tareas en equipos, y hacen la tarea con amigos de la escuela. Los papás de estos niños están concientes que pagar cursos extra escolares, o comprar libros, puede ayudar a sustituir la ayuda en las tareas de la escuela, que ellos no pueden proveer.

Su ilusión (de su hijo) es tener una computadora pero para seguir estudiando, seguir aprendiendo más. Y yo le digo, mi'jo no hay problema, le digo, sí te lo vamos a conseguir, pero después, ahorita no podemos... Y ojalá que primeramente dios, digo, después, ya que nos alivianemos, tu papá no deba aquí, y yo no deba allá, se va a poder. Lo bueno es que él me entiende (Entrevista, 030905).

Ahora lograron inscribir a la niña que sale de sexto en la secundaria del hermano. 'Los metimos en una escuela porque somos pobres, y para qué pagar en dos escuelas', dijo don Carlos (D. C. 300605). Selene, la niña más pequeña acaba de pasar a cuarto grado en la escuela primaria de la FA, en el turno vespertino.

Como ambos padres reconocen, es doña Sara quien se encarga de todo lo relacionado con la educación de los hijos. Ambos explican que esto se debe a que los hombres están trabajando, y las 'mamá' tienen más tiempo. En los años difíciles de conformación de la colonia, cuando la escuela primaria era un lugar entre 'el lodo', sin servicios de agua entubada, compuesta por unas cuantas aulas móviles, donde se hacían los grupos de dos grados distintos, Doña Sara realizaba acciones con otras madres de familia para demandar mejoramiento de estas condiciones:

Incluso nos mandaron a Secretaría (de educación). Porque faltaban maestros... en ese tiempo yo no trabajaba porque mis hijos estaban más pequeños. Nos juntamos un grupo de señoras pa ver cómo le hacíamos pa que nos manden más aulas, porque eran muchos niños que estaban retacados en un salón, un salón no sé cuántos metros tenga... lo hicimos por los niños, porque los papás, los papás nunca están ahí cuando se les necesita. No. Porque supongamos que... No, que junten sus esposas que vayan a pedir pipas, porque los señores se tienen que ir a trabajar, y las mamá a ver qué hacen... las mamá siempre íbamos a pedir lo que es maestros, lo que son aulas, lo que son pipas que traigan agua. Porque eso es apoyo, para todos los demás, no nomás para mí, sino pa' la vecina, pa' la otra... (Entrevista, 030905).

Doña Sara se encarga de comprar los útiles escolares. Racionaliza las compras comprando lo más necesario para cada uno de ellos. Aquí tiene que negociar con los tres los útiles que seleccionará para ser comprados la semana previa al inicio del ciclo escolar. Los demás útiles se irán comprando conforme vayan obteniendo recursos (cobrar una tanda, por ejemplo, u obtener un préstamo de la empresa donde trabaja).

También es quien interactúa con maestros y directores de las escuelas. En asuntos relacionados con el desempeño académico, la presentación o el comportamiento de los niños, dice que sólo le hablan para darle buenas noticias y felicitaciones.

Igual el maestro de la secundaria le dije, maestro me va a disculpar mucho, porque la niña no llevaba una playera, sí le comenté, no lleva la playera del logotipo. Y el niño de la secundaria nomás porque el tenis no llevaba unas rayillas azules, dijo el maestro, pero es que no se puede traer así. Le digo, maestro me va a disculpar mucho, pero el niño no tiene otros más que éstos. Y ahorita no tengo dinero. Y debo aquí en la escuela, debo 300, y no tengo para comprarle otros zapatos, le digo, no tengo. Le dije, no, si me da chance, en unos quince días más, yo le compro (...) y dijo (con voz firme, como imitando al del maestro), 'no hay problema señora, no hay problema, yo la entiendo porque no es nada más usted, son varios niños, y hay niños que... ni se ponen el uniforme'. Y yo le dije, no, mi niño está bien, su corte de pelo y de todo lo demás está bien, nomás los tenis me faltó... Igual el maestro de Natalia también, dijo, 'no, no hay problema señora, yo la entiendo; y no tengo problemas con sus hijos' (Entrevista, 030905).

Fue doña Sara quien que buscó inscribirse en el Programa Oportunidades, porque cuando pasaron los promotores por su casa no supo. Su amiga vecina le avisó, y fue al módulo en el ayuntamiento de Escobedo a inscribirse. El dinero que recibe de esta beca lo ha utilizado sólo para Pablo (zapatos, mochila, ropa)⁷⁰. Ella ha sido quien ha tenido que realizar los trámites para corregir el error en la provisión de la beca.

En el tiempo en que se realizaba la construcción de la escuela pre primaria, el kínder, las autoridades escolares pidieron 'a cada mamá' material de construcción (dos cubetas de 'mixto'), el cual ella llevó porque su esposo tenía que ir a trabajar. También ha hecho aportaciones en especie, en la primaria, como alimentos para actividades sociales de la escuela (para un festejo, una kermés, una graduación).

Durante los preparativos para la graduación de 6° de Natalia, doña Sara se opuso a que las autoridades de la escuela hicieran la ceremonia en un salón de eventos, teniendo ya la escuela primaria de la colonia instalaciones adecuadas, pues antes eran 'aulas móviles': mis niños "crecieron en un rinconcito en la escuela, entre lodo y lluvia... A mis niñas las televisaron dos veces (por las condiciones de la escuela)" (D. C., 100305). Además, le querían cobrar 300 pesos por padre de familia para hacer la ceremonia en un salón.

Cuando doña Sara supo que su niña quedó inscrita en la secundaria (entonces de aulas móviles) de la colonia, 'se fue a pelear a Apodaca (la 'Fraustro' está en este municipio limítrofe con la colonia) para que metieran a la niña en la secundaria; logrando que se la aceptaran ahí', según don Carlos (D. C., 050605). Doña Sara argumentó que no podían tener a los hijos en dos escuelas diferentes, que teniéndolos en la misma ahorran dinero.

Doña Sara también se encargó de negociar una prolongación del plazo para terminar de pagar la inscripción de la hija en secundaria. Y negoció en su trabajo un préstamo para poder pagar la cuota en la escuela. a doña Sara le gustaría participar más en la vida escolar, en la junta de padres de familia, asistir más a las juntas, pero como es ella quien se encarga del asunto de la educación, tiene que asistir a las juntas de cada uno de los hijos, y esto es difícil porque trabaja. Para poder asistir a las juntas, tiene que negociar con la escuela y el trabajo. Al

⁷⁰ Esta familia está inscrita en el programa Oportunidades. Pero debido a un error, Pablo aparece como beneficiario en los documentos del banco, pero en el padrón del programa aparece Selene; por lo tanto, la beca que le dan a la familia es de una niña de 4° de primaria, y no de un niño en 3° de secundaria. Además, la beca debería ser otorgada a los tres niños, porque cumplen los requisitos (edad, desempeño académico, asistencia). Doña Sara ha pasado mucho tiempo tratando de resolver este problema. Se ha encargado del asunto, ha tenido que ir al ayuntamiento y al edificio de la dependencia federal, los cuales están retirados de la colonia, y le prometieron que en enero de 2006 se solucionaría el problema.

maestro le dice que puede estar en la junta sólo hasta antes de las 4 de la tarde. En el trabajo acuerda entrar a las 4 y salir a las 12 de la noche, reponer esa hora. A fines del ciclo escolar pasado, tuvo que llegar una hora tarde a su trabajo (D. C., 231105) para poder ver el papel de Selene en un festival de la escuela, porque si no iba, Selene no participaría.

El día de la graduación, ella y don Carlos pidieron permiso para faltar a su trabajo. Ella se lo pidió a don Carlos:

‘Que lo haga por la niña, porque es su graduación; si fuera otro día (el jueves es su descanso y la graduación), yo también faltaría. Ya sé que uno va a deber ese día, pero pues es la graduación de la niña, no todos los días... ¿verdad? Él ya dijo que no va a ir ese día... porque si la niña no lo ve ahí en la graduación se va a poner a llorar, es que ella es muy sentimental’ (D. C., 230605).

Doña Sara considera que ‘el apoyo’ es, además de infraestructura y recursos económicos para estudiar, el interés que ponga en la educación de los hijos:

Como dijo el maestro: la mamá que esté presente aquí esa es la que le interesa su hijo como va. Y eso es lo importante, que uno se las arregla y estás con los dos... Porque los niños sienten más apoyo. O sea que dicen: ‘mi mami sí le importo, le importo lo que llevo hasta mis calificaciones, mi comportamiento’. Cada cita que hay yo estoy ahí. Y los niños se van a la escuela hasta más... a gusto, porque saben que yo estoy ahí. Su papá no, pero su mamá sí (Entrevista, 030905).

Después de haber entrado a la secundaria, don Carlos comentó que Natalia ya no quiere seguir estudiando, que le dijo que mejor se va ‘a trabajar en casas’. Doña Sara dijo: ‘es que está empezando todavía la secundaria, todavía le faltan tres años;... no le gusta que le dejan mucha tarea, le da miedo’ (D. C., 191105). Ella dijo que quiere inscribir a Natalia también en Oportunidades:

Pues es una ayuda, (porque) la niña más grande no se siente apoyada, y pues ya está en secundaria, y tiene más necesidades, pues es niña’; la más chiquilla como quiera, pero la otra ya está en secundaria. Y el niño pues ya está por salir de la secundaria. Y como quiera la ayuda se necesita para apoyar a la niña. Y a ella sí le gusta, y no quisiera que se desanime. Y uno sí la apoya, pero no podemos mucho porque ganamos muy poquito (D. C., 221105).

Con respecto a Pablo, quien está en 3° de secundaria, doña Sara nos preguntó: “¿Luego qué sigue?”, dándonos a entender que no sabía qué sigue acabando la secundaria. Don Carlos nos preguntó si sabíamos de una preparatoria cerca de la colonia. Él mismo dijo que tal vez la más cercana esté en San Nicolás. Nos preguntó ‘cuánto cuesta la prepa’. No se preguntan si Pablo quiere seguir estudiando, si no cómo lo van a apoyar (‘para ir sabiendo’; D. C., 290605). Doña Sara sabe que cuando Pablo vaya saliendo de la preparatoria, Selene lo hará de la primaria.

No saben en qué consiste la preparatoria, ni qué siga después de ahí, pero saben que el niño quiere estudiar la carrera de doctor, Natalia quiere ser maestra, y Selene enfermera. Doña Sara considera estas expectativas de los hijos mayores (Selene todavía está en primaria, ‘está verde’); y les pide que tomen en cuenta su situación económica actual: “Pues él (su hijo) quiere estudiar para doctor, él dijo, él tiene sus planes. Él quiere ser carpintero, mecánico o doctor. Y yo le digo, mi’jo, tú sabes, porque esas carreras son una feria, y nosotros no tenemos...” (Entrevista, 030905).

Constantemente les hace notar lo precario de su situación, es éste uno de sus principales argumentos al racionalizar la compra de útiles escolares. También los anima a ahorrar, para sus estudios futuros.

Como el niño ya está en la secundaria... él nomás quiere seguir estudiando, echándole ganas, con su carrera y... Pero pos dice mi viejo hay que apoyarlos pero hasta donde se pueda, y ojalá y le eche muchas ganas y que le aproveche. Le digo, mi'jo, no, pos si te siguen dando beca, pos hay que guardarlo, mi'jo, si quieres tu computadora la vamos a comprar, pero así con tu beca que te van a dar, le digo, hay que, o sea, ahorrarlo. Porque el dinero así como llega se va; recibimos el dinero de la beca y lo metemos en el banco, y juntamos y juntamos... (Entrevista, 030905).

Como hemos señalado, ambos padres se sienten orgullosos del desempeño escolar de los hijos. Doña Sara espera que los tres puedan 'sacar sus carreras'. Al niño no le gusta el empleo del papá, aunque le ayuda en las labores de autoconstrucción.

'Tú papá es un albañil, le digo, primeramente Dios vas a salir adelante...échale muchas ganas' (D. C., 140405). Dijo que su papá ha invitado a Pablo a trabajar con él, pero a Pablo no le gusta trabajar en eso, que no le gusta cargar la carretilla, ni un trabajo que sea andar bajo el sol. (D. C., 290605).

Entonces, doña Sara ve la educación escolar como un medio para encontrar otro o 'un mejor' empleo que el de su padre. Don Carlos también piensa que la educación escolar les ayudará a sus hijos a 'encontrar un buen trabajo'. Ambos consideran también que estudiar la primaria y la secundaria a sus hijos les ayudará a no ser 'ignorantes' y 'burros' como ellos. Ellos esperan que sus hijos decidan si quieren seguir estudiando o comenzar a trabajar. Y esperan poder apoyarlos en su decisión.

5.3. Análisis de los casos.

A partir de los indicadores expuestos en la breve descripción de los dos casos, analizaremos los datos obtenidos, guiándonos con los referentes conceptuales discutidos en el capítulo 2. Describir analíticamente los elementos que conforman la base para la construcción de las percepciones y expectativas en torno a la educación escolar de los hijos, por parte de los padres de familia de ambos casos, nos permitirá también comparar dichos elementos de cada caso.

5.3.1. Composición y entorno socioeconómico de las familias de los casos.

La familia del caso 1 es una *familia extensa* (Adler, 2003: 108), formada por dos o más familias nucleares emparentadas entre sí. Más específicamente, Ariza y De Oliveria (2002: 27) definen este tipo de familia como aquella formada por padres (doña Ester y don Félix) e hijos (Fauna, Javier, Adolfo y Sol) y otros parientes (Carmen y Miriam). Segalen (1992) propone una definición del concepto de familia troncal, en el contexto francés, cuyos elementos describen la familia de este primer caso:

Sus características son las siguientes: constituye un grupo doméstico que reúne bajo el mismo techo a tres generaciones, la del padre y la madre, uno de los hijos casados y su mujer, sus hijos, a los cuales pueden sumarse otros hijos que han permanecido solteros y criados (Segalen, 1992: 40).

Podría ser clasificada en el nivel 6 del ciclo de vida familiar citado en Segalen, como un *grupo doméstico con joven adulto* (y con hijo adolescente e hija en edad escolar básica). Carmen cumple ciertas funciones de producción de bienes y servicios en el hogar, servicios de apoyo, de abastecimiento, y de cuidado (Ariza y De Oliveira, 2002: 21). La unidad doméstica también es un lugar de producción familiar.

La familia del caso 2 representa el tipo de *hogar nuclear completo* (Ariza y De Oliveira, 2002: 27), habitado por una familia con padres e hijos; en una etapa del ciclo de vida familiar clasificado como del *grupo doméstico con adolescente*, con hermanas menores en ciclo escolarizado básico (Segalen, 1992: 159).

La familia de este caso 2 está en el promedio con respecto a la colonia FA, en relación a su número de miembros: entre 4 y 5 miembros por unidad doméstica conforman el 53 % de la muestra obtenida en la encuesta. Las unidades domésticas compuestas por 5 miembros conforman el 25.8 % de la muestra. El número de miembros de la familia del caso 1 (ocho) conformaba un 3.5 % de la muestra.

Los padres de ambas familias tienen en común ser HLI originarios de la región huasteca. Reconocen que la causa principal para dejar su rancho ha estado relacionada con las condiciones materiales de existencia, con cuestiones económicas. Don Félix se vino porque allá estaba seco, en relación al empleo; doña Sara dice que 'ese es el problema' en Petatillo, la falta de empleo para los jóvenes que acaban de terminar secundaria. Al principio de este capítulo hemos mencionado estas causas estructurales de la migración (Arizpe, 1978).

Tanto don Félix como don Carlos desempeñaron actividades agrícolas, en el contexto de la organización familiar productiva, desde su infancia. Los cuatro padres de familia tienen recuerdo de una infancia dura, en términos de situación económica. La falta de recursos para obtener vestido, alimentos, medicinas, o educación; la necesidad de trabajar desde la infancia, ha sido un aspecto común en la experiencia primaria de estos sujetos.

Los procesos de migración, vinculados con procesos de inserción en las ciudades, muestran algunas diferencias. Una característica de la emigración de las comunidades tradicionales es su multidireccionalidad (Gendreau, 2001). Los habitantes de las comunidades de Veracruz y San Luis Potosí de donde provienen los padres de familia de nuestro estudio han tenido como destino ciudades como Tampico, Matamoros, Monterrey, Guadalajara, y la ciudad de México. Doña Ester emigró por etapas, siempre después del esposo, de Chahuatlán a Tampico, y de ahí a Monterrey. Don Félix experimentó una migración de *traslados esporádicos* (Pérez Ruiz, 2002b: 305) a trabajar a otras ciudades antes de asentarse definitivamente en Monterrey. Trabajaba por temporadas en Tampico, luego en Matamoros, y por fin en Monterrey, antes de decidir vivir aquí y traer a la familia consigo.

Los procesos migratorios y de residencia de doña Sara y don Carlos son distintos. Don Carlos vino 'directamente' de San Antonio a Monterrey, a trabajar con un hermano. Doña Sara en cambio, aunque tampoco estuvo en otra ciudad antes de venir a Monterrey, siguió un patrón de migración *esporádico* o *cíclico* (Pérez Ruiz, 2002b: 305), trabajando en Monterrey como empleada doméstica, al principio, con familiares, luego por su cuenta.

Mientras que doña Sara llegó por razones de trabajo, doña Ester vino porque su marido decidió establecerse aquí. Tanto doña Sara como su marido, don Carlos, llegaron a trabajar a la ciudad con hermanos, una como empleada doméstica, y el otro como ayudante de albañil. La experiencia migratoria de don Félix, en la cual intervinieron también sus interrelaciones étnicas (de parentesco y paisanaje), contribuyó a que éste pudiera insertarse laboralmente de manera más diversa, desempeñando varios trabajos por su cuenta y empleos: vendedor ambulante, jardinería, construcción (albañilería), e industria (obrero).

La forma de llegar a la colonia, como una reubicación, y haber sido fundadores de la misma, han sido comunes en las experiencias vividas por los padres de las familias. Ambas familias provenían de predios “irregulares”, y han sido protagonistas del proceso de “urbanización popular”⁷¹ de la ZMM. Ambas familias comparten las condiciones precarias del asentamiento, cuando todo era ‘puro monte’, cuando no habían servicios, los tiempos de las movilizaciones.

Nos llama la atención que en el caso 1, quien jugó el papel activo en la decisión de vivir en la FA fue el padre de familia, obligando al resto de la familia a emprender con él la empresa; mientras que en el caso 2 el papel protagonista lo jugó la madre. Consideramos esta observación relevante para el análisis de las acciones emprendidas en torno a la educación escolar de los hijos.

Atravesan actualmente estas familias por el proceso de “consolidación habitacional”, mediante el cual se logran ‘los objetivos urbanos fundamentales: regularización de la propiedad; servicios públicos; obras de infraestructura; y construcción de vivienda’ (González Alcalá, 2003: 18). Ambas familias cuentan con todos los servicios públicos básicos (agua potable, luz eléctrica, gas natural), pero carecen, como en el resto de la colonia, de drenaje. Ambas familias tienen documentos que comprueban que son propietarios del terreno que habitan, lo cual es una mejora en sus condiciones de vida, después casi dos décadas de haber llegado.

Las diferencias en la conformación y el ciclo de vida de la familia nos permiten comprender otros aspectos característicos de cada caso, como por ejemplo el tipo de ocupación, la obtención de ingresos, el tipo de vivienda, los estratos de edad, o los procesos de interacción familiar.

El hecho de ser una familia extensa, en el caso 1, permite una división del trabajo doméstico y de la obtención del ingreso, que marca una dinámica socioeconómica distinta a la del caso 2. Los hijos mayores de la familia del caso 1 constituyen una fuente de ingresos fija y segura. Esto permite que el ingreso familiar se complemente con la venta doméstica de alimentos y artesanías, la cual deja ingresos variables. A su vez, esta actividad productiva, realizada en el hogar, permite que la unidad doméstica no esté sola, y que siempre haya momentos de interacción social entre miembros de la familia de distintas edades, y con paisanos visitantes. El ahorro por tandas y la compra de artículos domésticos por crédito (con *abonero*), son

⁷¹ “Proceso de rápido crecimiento de las ciudades en países en desarrollo debido a la migración campo – ciudad y a los asentamientos ilegales, marginados y de bajos recursos”. El tema se viene estudiando desde los 50 (González Alcalá, 2003:15).

también complementos para el ingreso. Don Félix además trabaja por su cuenta, obteniendo también ingresos variables.

Las ventajas económicas de este arreglo familiar, se expresan en un mejor nivel de vida, comparado con el caso 2. En la casa de la familia del caso 1 hay dos televisores, refrigerador, horno de microondas, horno para el pan, casero, puertas de hierro, piso de cemento, tres habitaciones para dormir, sala, estufa, lavadora, un baño hecho de cemento, placa de concreto, un zaguán hecho de concreto.

La casa de la familia de la casa 2 está en condiciones más precarias: todavía tiene piso de tierra, techo de lámina, dos cuartos que sirven para dormir y cocinar, un baño hecho con pedazos de madera y telas viejas; un refrigerador, una estufa vieja, y una lavadora viejas; una televisión; puertas de madera que se cierran con cadenas; un zaguán de piso de tierra y de placa en construcción.

El ciclo de vida y la composición familiar también están relacionados con la situación económica de los padres del caso 2. Los hijos no están en edad de trabajar, y la familia depende sólo de los ingresos de los padres (850 por semana él; 680 ella). También ahorran, mediante tandas; y compran a crédito, pagan en abonos. La unidad doméstica no funciona como unidad productiva.

En ambos casos, sin embargo, el contexto económico es de bajos recursos e ingresos. Este contexto socioeconómico de necesidades inmediatas, de bajos ingresos, representados en la descripción de la colonia hecha en el capítulo 4, enmarca relaciones de los padres de familia con otros actores, con los cuales comparte la misma situación estructural. En este mundo de vida cotidiana, compartido estructuralmente con otros, interactúan con actores e instituciones.

En este mundo las acciones de los actores están encaminadas a satisfacer necesidades y resolver situaciones que implican, por su condición económica, contar con recursos de los cuales no disponen. Así, necesidades relacionadas con la salud, con la realización de eventos del ciclo de vida, con la construcción o mejora de la vivienda, con la educación escolar de los hijos, con el vestido (Sánchez, 2002: 44), requieren la constante obtención de recursos con los que no disponen, y por lo tanto, diferir su satisfacción. Se trata de necesidades que en otro estrato económico, de mayores ingresos, estarían satisfechas de manera ordinaria, y no representarían una preocupación constante en la cotidianidad.

De esta forma, actores con los que tienen una relación periódica en este mundo son los aboneros, los cobradores de las letras de pago. Es una relación impersonal, y al cobrador se le identifica como '*el abonero*', en ambos casos. Los tenderos, con los cuales en el caso 1 la familia lleva una relación de crédito mediante '*el cartón*', una cuenta donde se anotan los artículos que se fía a la familia. La familia del caso 2 también había establecido una cuenta de crédito con una tienda de material de construcción en la colonia.

La familia del caso 1, debido a su actividad económica en la unidad doméstica, había establecido relaciones impersonales con clientes del barrio. Además, la venta de tamales y artesanías les han permitido extender sus relaciones comerciales, informales, con otros actores institucionales con los que se han relacionado (los trabajadores de Agua y Drenaje, los

aboneros, los médicos de la clínica, la trabajadora del Centro Comunitario). El padre de familia tenía ya sus clientes en la colonia, que esperaban a que pasara para comprarle elotes.

No observamos relaciones de ayuda mutua corrientes en el caso 1, con los vecinos. Las relaciones de los padres de familia de ambos casos con los vecinos eran impersonales, y en el caso 2, las del padre eran hasta conflictivas. En este caso, la madre había establecido una relación de ayuda mutua con una vecina que vive en la misma calle, pero se logró más que nada porque son compañeras de trabajo.

En este caso 2, las relaciones de los padres de familia, en el mundo de vida del trabajo, se extienden más allá de la colonia. El mundo de vida del trabajo, con sus salarios de menos de 3, 500 y 3, 000 pesos mensuales, respectivamente del padre y de la madre, es un elemento que constituye su conciencia de clase: "*somos pobres*". Los préstamos que los patrones hacen a estos padres, a cuenta de su salario semanal, son otra fuente de ingresos, obtenidos para resolver necesidades inmediatas, que, insistimos, en un estrato económico de mayores ingresos, no constituirían una preocupación ordinaria y apremiante. Dejaremos las relaciones con la institución escolar para el análisis final.

5.3.2. El mundo de las relaciones intraétnicas.

Hemos visto como en ambos casos, el mundo de vida étnico, compuesto por individuos relacionados por el parentesco y / o el paisanaje, han contribuido a los procesos migratorios, la inserción laboral inicial, y la construcción de vivienda, en diversas formas. En este mundo de vida se dan interacciones entre los padres de familia y los sujetos que lo componen, lo cual es un aspecto constituyente de la definición de nuestros sujetos de análisis. Es preciso entonces analizar nuestra información de los mundos en los cuales se conforman percepciones, significados, acciones y expectativas, delimitadas por los linderos de estas fronteras étnicas

En el caso 1, los miembros de la familia interactúan cotidianamente con parientes y paisanos. La presencia de la comunidad de origen se manifestaba en nuestras conversaciones con los sujetos del este caso. Esta relación con su comunidad permite la reproducción de la identidad étnica, al distinguir un 'nosotros' por el lugar de origen común: '*no todos los de Veracruz vienen del mismo rancho*':

Es por esta historia familiar por lo que se sabe quién se es y de dónde se viene. Contenido en la sucesión de las generaciones, inscrito en las redes de colateralidad, identificado en relación al origen geográfico familiar, cada uno reconoce su lugar. Las redes proporcionan un sentimiento de estabilidad, de pertenencia, funcionan como un sistema de identificación (Segalen, 1992: 91).

Este reforzamiento de la identidad étnica de los padres de esta familia, a través de las relaciones de parentesco, también se logra mediante la práctica de costumbres originadas en la comunidad de origen, y el habla del náhuatl. Y esto a su vez implica la 'socialización de los hijos con la cultura de los padres' (Sánchez, 1998: 50). La preparación de tamales sirve para distinguir un 'nosotros':

Los tamales de Monterrey son 'de cigarrillo', muy delgados; 'los de San Luis Potosí (los nahuas potosinos y los tecnek también hacen tamales en hoja de plátanos y / o zacahuil) son más blandos

que los nuestros' (D. C., 280805);... *en la Amilpa sólo 'nosotros' hacemos zacahuil, porque son del rancho...* (D. C., 290405).

La socialización de los miembros de esta familia con otros individuos pertenecientes al mismo grupo étnico, es intensa. Esta interacción entre individuos que se reconocen como un nosotros, implica procesos intersubjetivos que permiten reconocer las fronteras sociales en la interacción con los otros. Este tipo de interacción es cotidiana. Las relaciones basadas en el parentesco y en la pertenencia a la misma comunidad moral (veracruzanos de Chahuatlán, que hablan náhuatl, van a su fiesta del rancho, preparan zacahuil, bordan manteles) permiten construir una intersubjetividad delimitada por ciertos contenidos culturales, compartida con otros.

Además, observamos que esta relación adopta la estructura de una red para obtención de recursos y de ayuda mutua. Se trata de la organización con fines prácticos de las relaciones sociales basadas en el parentesco, en el lugar de origen, y en rasgos culturales compartidos. Los objetos de intercambio en estas redes (información, entrenamiento y ayuda para empleo, préstamos de dinero y bienes, bienes compartidos en común, servicios, y apoyo moral, son característicos en las relaciones observadas en este caso; y corresponden a la descripción hecha por Adler (2001):

Entre los hombres incluye la colaboración en la construcción de viviendas y el acarreo de materiales (...) Apoyo emocional y moral, tanto en las situaciones rituales (casamientos, bautizos, funerales) como en situaciones diarias (Adler 2001: 77).

En la boda de una prima de doña Ester, en mayo de 2005, a la cual asistimos, se nos reveló cómo funcionan estas relaciones de los miembros de esta comunidad nahua veracruzana, de Chahuatlán. Los novios hicieron la fiesta en una bodega en la zona centro de la colonia, la cual fue prestada por un pariente. Doña Ester ayudó a hacer los tamales en hoja de plátano para la boda; Javier y Adolfo sirvieron los refrescos y cervezas las mesas, y recogieron los envases vacíos. Otras mujeres de la comunidad ayudaron a repartir los tamales. Una parte de la fiesta fue amenizada por músicos (guitarra y violín) de Chahuatlán. Otros ayudaron a adornar el lugar.

El hecho de compartir como código lingüístico el náhuatl es importante en la reproducción del mundo étnico de la familia del caso 1. La extensión de las relaciones de parentesco y paisanaje, así como la intensidad de su interacción, permiten que existan situaciones y momentos suficientes para mantener en práctica constante el idioma. En la segunda generación, los niños toman parte en interacciones y procesos de socialización primaria mediante el cual el náhuatl es un elemento ordinario: "del mismo en que los antecedentes sociohistóricos y culturales dan forma a las lenguas disponibles para alguien, también es presumible que influyan en la naturaleza de las situaciones que motivan su uso" (Wertsch, 187). Sin estas relaciones intraétnicas tan frecuentes, sería difícil para la práctica del idioma nativo, (así como para el proceso de construcción y mantenimiento de un mundo étnico en general) encontrar espacios suficientes para mantenerse viva.

Hiernaux (2002) describe cuál es la dinámica de la identidad étnica, relacionada con la socialización primaria y el uso de la lengua nativa:

el dominio del idioma del padre se sitúa en la esfera de lo anecdótico, de lo cultural complementario, pero no de lo indispensable, salvo para quienes fueron criados durante algún tiempo en el pueblo, siendo en este caso la lengua nativa una parte de su identidad primaria, al igual que los padres. El carácter estratégico del dominio de la lengua autóctona, sólo es válido entonces para quienes han construido parte de su identidad en el mundo indígena, pero no para aquellos que se desempeñan en un mundo urbano (Hiernaux, 2000: 104).

En el caso 1 podríamos observar cómo la identidad étnica sufre un proceso de transformación, en el cual la territorialidad, la tradición ancestral, la lengua, el parentesco y la práctica de rituales, como categorías culturales compartidas, son reconfiguradas en sus límites sociales y espaciales. Podríamos pensar que se trata de un proceso caracterizado por la *amalgama* y la *proliferación* (Giménez, 2002).

Con respecto al caso 2, debemos considerar que los padres de familia no comparten el mismo mundo étnico. A pesar de esto no se da una síntesis. Predomina el mundo étnico de la madre, pues los contactos con miembros de éste son más frecuentes que con los del padre. El hecho de ser originarios de diferentes comunidades, se manifiesta en la existencia de relaciones de parentesco y paisanaje distintos, y variaciones en los elementos culturales compartidos con miembros de sus comunidades. Se deben entonces analizar los mundos étnicos de estos sujetos en sus dimensiones separadas.

Las relaciones de parentesco del padre de familia son esporádicas y poco intensas. Don Carlos frecuenta muy poco a sus hermanos, sus relaciones no son muy cordiales, y no tiene relaciones con otros familiares. Doña Ester tiene relaciones con una de sus hermanas, uno de sus hermanos, y una cuñada. Recibe familiares de visitas, en ciertos eventos del año. Sus relaciones con sus hermanos y cuñada son derivadas más de las necesidades materiales y económicas de sus familiares, que de un acto voluntario por socializar. Sus relaciones de parentesco, de cualquier manera, son reducidas. Ninguno de los dos padres de familia tiene relaciones con paisanos.

A pesar de esto, el sentido de pertenencia a una comunidad huasteca, el compartir con familiares elementos del náhuatl, y compartir ciertos elementos culturales, como alimentos, artesanías o prácticas, son aspectos que contribuyen en la conformación de una identidad étnica. Pero lo reducido e infrecuente de las relaciones de parentesco y paisanaje son factores que impiden que existan momentos y situaciones lo suficientemente ordinarios para que un mundo de vida étnico sea percibido en este entorno familiar.

Por esto, la socialización de los miembros de la familia con el mundo de vida étnico de los padres es casi nula. Además, el horario de trabajo de los padres dificulta la socialización con sus hijos, y de la familia en general. La mayor socialización de los niños, aunque limitada por el trabajo *extra doméstico* (Ariza y De Oliveira, 2002: 21), es con la madre.

Como otras investigaciones han sugerido, en el ámbito doméstico también puede darse un proceso de interrupción de la transmisión cultural de generación a generación (Sánchez, 1998; Oehmichen, 2000: 324):

El hogar indígena, considerado como uno de los núcleos de información de actividades individuales y colectivas, también puede sufrir cambios en la dirección opuesta. Por ejemplo, la pérdida del habla indígena en los centros urbanos da cuenta de las dificultades en la continuidad de la transmisión cultural (Vega y Martínez, 2003: 171).

Ambos padres comparan al inglés con el náhuatl, su diferencia parece estar en la función asignada a cada lengua, la cual tiene razón de ser en dos campos distintos de identidad: el étnico (comunitario) y el estructural (de clase):

Porque si un niño habla náhuatl aquí, y le dicen, pos me está diciendo groserías, pos yo digo, pa la gente que no entiende... es de igual manera, con mi concuña es huasteca, ella habla con su gente, y nomás ellos se entienden, y yo veo que platican y se ríen, nomás ellos se entienden. Es igual cuando mis papás vienen aquí, hablan náhuatl entre ellos, se ríen, y van a decir, éstos están hablando mal de mí, y no, no es cierto... A veces que vienen los hermanos (de la religión) gringos, igual, nos hablan y vete a saber qué cosa dicen (sonríe), nos invitan a la iglesia, y nos traen despensas, y dices, bueno, pero lo único que sabes decir es 'gracias', nada más... Pues yo digo que estaría muy bien, que metieran inglés, porque así los niños van a aprender más... y ya cuando entren a la secundaria, ya no van a batallar mucho (Entrevista, 030905).

Los padres de familia de ambos casos comparten una percepción de sus respectivas comunidades de origen, construidas a partir de las siguientes características: la comunidad de origen es un lugar para ir de vacaciones. También es un lugar de fiesta, con un sentido relevante dentro del mundo étnico. También es percibida la comunidad de origen como un lugar de abundancia de recursos naturales. Conviven con estos elementos constituyentes de la percepción del lugar de origen con la visión de un lugar con carencias económicas manifestadas en bajos salarios, bajos precios de los productos agrícolas, y de poca infraestructura.

Hemos descrito dos mundos de vida de los sujetos de nuestro estudio, el que hemos llamado *estructural*, delimitado por el contexto socioeconómico; y el que hemos llamado *étnico*, compartido con aquellos parientes y paisanos cuya presencia en la cotidianidad es tan frecuente y permanente que conforma un mundo de vida aparte. En el caso 1, muchas de nuestras conversaciones y visitas estuvieron contextualizadas por el mundo de vida étnico, la presencia de la comunidad era constante. En el caso del mundo 2, muchas de nuestras interacciones y conversaciones se realizaron en el marco del mundo de vida estructural. Analizaremos a continuación cómo se construyen las percepciones y expectativas en torno a la educación de los hijos, con los elementos proporcionados por estos ámbitos de la realidad social de los sujetos del estudio.

5.3.3. Percepciones y expectativas en torno a la educación escolar de los hijos.

Como algunas investigaciones han mostrado (Greaves, 1999; Rojas, 1999; Rockwell, 2001), la participación de los niños en actividades productivas familiares tiene que ver con cuestiones económicas y culturales propias de los grupos étnicos, en el contexto de las comunidades tradicionales. Los sujetos del estudio construyen su percepción de la educación escolar, a partir de la selección de recuerdos de vivencias relacionadas con su pasado social y cultural.

En su vivencia personal, el conflicto étnico se desenvolvía entre ámbitos de interacción distinto: el del grupo étnico, con su organización familiar productiva; y el de la escuela, como

una institución impuesta por el contexto más amplio (el nacional). La disyuntiva de ir a la escuela o trabajar en el oficio familiar, era un aspecto del conflicto.

La elección por una de las opciones implicaba ventajas y desventajas. Sin embargo, de acuerdo a lo narrado por los sujetos, podríamos decir que se elegía el mundo del trabajo (relacionado o no con el grupo familiar) que el de la escuela. Aunado al desempleo y baja remuneración de mano de obra y productos en el campo huasteco (De la Cruz y Servín, 2004), lo que implicaba pocos incentivos para estudiar más allá de la escuela básica, se encuentra el hecho de que la mano de obra agrícola en esta región no requiera preparación técnica especializada o de escolaridad superior.

Sin embargo, en la ciudad es distinto, aquí sí se requiere, al menos leer o escribir, ‘para saber qué camión toma uno’, y porque el tipo de mano de obra formal requerido en la industria demanda una escolaridad básica. Además, al no haber oportunidad de desempeñar las actividades agrícolas propias de la comunidad de origen (excepto en el oficio de jardinero) en el contexto urbano, también la participación de los hijos en la obtención del ingreso familiar se ve afectada.

Las experiencias de los cuatro padres de familia concuerdan, cada una en su manera, con la descripción aquí realizada. La madre del caso 2, la única con primaria completa, consideró que en su comunidad de origen no había (ni hay) oportunidades de empleo para el egresado de secundaria. El padre del caso 1 dijo que en su rancho *está seco*, en referencia a las posibilidades de obtención de ingresos. Los cuatro padres de familia ayudaban en su infancia escolar, en las tareas domésticas y extradomésticas productivas del hogar.

La institución escolar, desde su experiencia, era un lugar ajeno a su mundo cotidiano. Esto se refleja en el uso de la palabra ‘miedo’, al referirse a la escuela de su experiencia. Doña Sara les decía a sus hijos que en la escuela de sus tiempos, si el maestro la regañaba o le pegaba, no había quién la defendiera. Este recuerdo se ve acompañado de la conciencia de las condiciones precarias de existencia, compartidas por los cuatro padres de familia.

Estas condiciones de existencia se manifiestan en el relato de los padres de familia, en referencias al hambre, a la falta de vestido, a trabajar desde niños, a la falta de infraestructura física en la comunidad. Se usa así la memoria para construir la percepción del ámbito de interacción escolar y sus funciones. Ciertos recuerdos específicos relacionados con la escuela pueden funcionar como ‘signos’ (miedo, privación, inutilidad) para la construcción de esta percepción (Bouzas, 2004).

Las percepciones de las condiciones para la educación escolar de su propia experiencia se pueden englobar en la categoría de *falta de apoyo*, mencionada por los informantes. La falta de apoyo se recuerda tanto en las condiciones del servicio de educación (acceso, infraestructura, calidad), como en la falta de interés de los propios padres de familia en su educación.

Esta *falta de apoyo* percibida en su experiencia escolar, se convierte en un “motivo porque” de la acción presente, de dar apoyo a sus hijos en relación a la educación escolar de sus hijos. En este sentido, se percibe la educación como algo necesario en el contexto urbano, y para no

repetir la propia experiencia, se realizan acciones dirigidas a que los hijos alcancen un nivel de escolaridad suficiente para integrarse en el mercado de trabajo urbano, nivel de escolaridad al cual ellos no pudieron acceder.

Estas percepciones de la función de la educación escolar van engarzadas con las expectativas acerca de las mismas. Observamos que los padres de familia construyen una percepción de la educación escolar positiva. Como un servicio al cual no pudieron acceder en la infancia, es un objetivo deseable de la acción de los padres con respecto a sus propios hijos. Como un medio de inserción laboral y movilidad social, también es valorada la educación escolar positivamente: que los hijos estudien para que vivan mejor, para que tengan un mejor empleo, para que no sea un burro.

La acción de 'apoyo' basada en el 'motivo porque' descrito, se ve retribuida en la interacción de los padres de familia con otros actores del ámbito escolar (maestros, directivos, instituciones que otorgan becas), en la cual se sanciona positivamente el esfuerzo de los padres de familia mediante el reconocimiento de los éxitos escolares de los hijos (sobre todo en el caso 2); y en la percepción de la aceptación de la acción, del apoyo, por parte de los propios hijos, a quienes 'les gusta mucho estudiar' (sobre todo en el caso 1).

De esta manera, la percepción de la educación de los propios hijos estaría conformada por las vivencias y experiencias (Luckmann, 1996), de la biografía del padre de familia, así como de sus relaciones actuales con otras personas, cercanas o lejanas, en el mundo de la vida. Consideramos pertinente discutir otros conceptos relacionados con la construcción de percepciones y expectativas, y que como éstas, tienen su basamento en el fenómeno de la interacción social

Hemos analizado las percepciones y expectativas de los padres de familia del estudio en relación a su propia experiencia, a su pasado; y también en relación a la interacción con sus propios hijos. Es necesario explorar en nuestro análisis otros ámbitos de la interacción social. En la fenomenología social se considera que la realidad social está constituida por o realidades múltiples, a manera de ámbitos finitos de sentidos, constituidas por "el sentido de nuestras experiencias" y no de los objetos presentes en ellos. Estos ámbitos finitos de sentido tienen como arquetipo el mundo de la vida cotidiana, conformándose como transformaciones del mismo (Natanson, 28).

Al producir los medios de satisfacción, los seres humanos producen sus condiciones de existencia, que tienen *significado* para sus acciones como *posibilidades de acción* (...) Las condiciones sociales de la existencia humana requieren que los seres humanos las produzcan, pero no necesariamente para un ser humano específico. Por consiguiente, las condiciones no se presentan al individuo como un imperativo necesariamente, sino más bien como significados que ofrecen conjuntos de acciones posibles, que el ser humano puede al menos realizar o no (Axel, 115 -116).

Padilla considera que son tres los "factores que intervienen en la distribución de las oportunidades educativas": 1) distribución del ingreso (a menor ingreso familiar, mayor dificultad para prescindir del ingreso provisto por los hijos escolares; a menor ingreso familiar, más dificultad para pagar otros costos de la escolaridad.); 2) estratificación social (menor educación de los padres, menor capacidad para ayudar en la educación de los hijos; menor

estatus de la familia, menor poder para demandar educación en cantidad y calidad deseada); y 3) diferenciación cultural:

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

De acuerdo a sus condiciones materiales de existencia, el acceso a los recursos que conformarían el *apoyo* que los padres de familia puedan otorgar a sus hijos depende de los diversos ámbitos de interacción social de los individuos, así como de la organización y el ciclo de vida familiar. En el caso 2, los recursos se obtienen del mercado de trabajo formal, del ahorro en tandas, del crédito en el trabajo, de una beca para uno de los hijos, y del interés o apoyo moral de la madre. En este sentido, el apoyo moral consiste en alentar a los hijos a continuar su educación escolar, en estar presente en los eventos importantes de la escuela, en negociar con los maestros y directivos a favor de los hijos, y en la búsqueda constante de recursos adicionales que refuercen su apoyo.

En el caso 1, sin embargo, los ámbitos de interacción de los padres, en donde sobresale el mundo de vida intraétnico, juega también un papel importante, como posible fuente de recursos adicionales al gasto familiar, lo que ayudaría a liberar recursos materiales para el apoyo de los hijos. El apoyo moral, en la forma de interés de los padres en la educación escolar también es destacado. La composición y el ciclo de vida familiar permiten también que haya diferencias en la distribución del ingreso familiar.

Con respecto a las relaciones con familiares y parientes del caso 1, observamos que al conformarse como un sistema de interacción de ayuda mutua y fuente de recursos adicionales para la familia del estudio, las posibilidades de apoyo a los hijos en este caso son mayores que las del caso 2. Asimismo, la interacción en el grupo familiar del caso 1 en actividades familiares productivas, como herramienta de mediación con otros actores sociales, ensancha estos ámbitos de posibles interacciones que pueden fungir como recursos al *apoyo*.

Observamos también que en el caso 2, la educación y el ámbito escolar no juegan un papel significativo en los procesos identitarios. No es fuente de conflicto, en el sentido en no afecta prácticas de costumbres: los padres no hablan el náhuatl, menos los hijos; y los padres no asisten a fiestas patronales de sus respectivas comunidades de origen, no hay conflicto de calendarios (Durin y Rojas, 2005).

Por el calendario escolar es percibido como uno de los obstáculos para la asistencia de la familia del caso 1, a la principal fiesta de la comunidad, en marzo, de manera similar a la descripción de Rockwell (2001):

La experiencia escolar tiene un peso importante en el contexto formativo del niño. Le presenta prácticas o elementos poco usuales en otros ámbitos o aun desconocidos. Sin embargo, también le cierra opciones, es decir, por asistir a la escuela los niños pierden otras experiencias formativas (Rockwell, 2001: 16).

Observamos que en ninguno de los casos se considera el ámbito escolar como el mundo de reproducción identitaria y práctica de la lengua. El mundo de las relaciones entre parientes y paisanos sigue siendo ese ámbito delimitado simbólicamente por el uso del náhuatl, la elaboración de zacahuil, las creencias, el origen territorial, el bordado de servilletas. En este ámbito, en el contexto urbano, no observamos la presencia de la escuela.

La escuela es percibida entonces como el ámbito de intermediación con el que hemos llamado *mundo de vida estructural*. Es visto como el espacio de socialización en el cual se interioriza la cultura urbana, donde se adquieren las herramientas para la interacción con los actores del mundo del trabajo. Cuando la madre del caso 2 obliga a los niños a que cumplan con los horarios de la escuela, a que lleven la tarea, a que no falten, a que vayan aseados y presentables, basa su acción en esta percepción de la función escolar: “El tiempo es una dimensión significativa de la experiencia escolar. Formalmente, la escuela prepara para un sistema económico en que el horario es marco y medida del trabajo” (Rockwell, 2001: 21). El estar estos padres de familia pendientes de que los hijos hagan su tarea a cierta hora, puede ser también una acción encaminada a propiciar la interiorización de estas estructuras del mundo laboral.

Tenemos así que las percepciones de la educación escolar de los padres de estas familias se basan en las experiencias propias, conformando ‘motivos porque’ de la acción de los sujetos en relación a la construcción y cumplimiento de expectativas. También hemos considerado el papel que juegan las condiciones estructurales de existencia, como el ingreso o el acceso a fuentes de recursos, para la conformación de expectativas. Se espera que los hijos puedan seguir estudiando, hasta donde se cuenten con los recursos suficientes para apoyar sus estudios más allá de la educación secundaria. Y los hijos podrán estudiar, contando con estos recursos, hasta donde ‘ellos quieran’. Aquí se introduce esta dimensión de la voluntad de los hijos en la construcción de la expectativa de los padres, con la que no se contaba en su experiencia primaria.

Los elementos observados que podrían jugar un papel importante en la construcción de percepciones y expectativas de los sujetos del estudio, acerca de la educación escolar de los hijos pueden ser el pasado (la experiencia escolar propia); la interacción con los hijos y la voluntad de ellos de estudiar; las condiciones materiales de existencia, propiciadoras de fuentes de recursos; y las relaciones sociales intraétnicas, como otra fuente de recursos.

CONCLUSIONES.

La descripción y análisis de los casos presentados nos permitieron ir contestando algunas de las preguntas de la investigación. En un nivel comparativo, de indicadores, de categorías de comparación, se pueden observar algunas similitudes y diferencias entre ambos casos. Los procesos de inserción laboral, las causas estructurales de la migración; la experiencia de asentamiento en la colonia, y la práctica de algunas costumbres son elementos con rasgos en común entre los sujetos del estudio. Entre las principales diferencias entre los padres de estas familias del estudio se encuentran su ubicación en el ciclo de vida familiar, los procesos migratorios; las experiencias laborales; la intensidad y extensión de las relaciones de parentesco y paisanaje; el habla de la lengua; y la edad en la que salieron de su comunidad.

La descripción y análisis de estos casos confirman algunos hallazgos de los estudios revisados en este trabajo, concernientes al tema de los indígenas en las ciudades. La inserción laboral en la ciudad (empleo doméstico, jardinería, construcción, comercio informal); la conformación de una comunidad moral (compuesta por las relaciones establecidas entre la comunidad urbana y la de origen); los procesos de reproducción de la identidad étnica y el habla de la lengua; los procesos de migración; son algunos de los aspectos de las condiciones de vida de los indígenas en las ciudades, estudiados como centrales en investigaciones realizadas en Monterrey y otras metrópolis del país.

Aquí se considera importante esta tesis, por la escasa atención que las investigaciones han dado a las familias con el tipo de residencia disgregada, en Monterrey. Es importante resaltar el hecho de que a pesar que las investigaciones sobre la presencia indígena en Monterrey tienen una década de estarse realizando, el fenómeno de la migración indígena, dada la relativa cercanía de la región huasteca de la ciudad de Monterrey, ha sido silenciosa y de hace tiempo. Los sujetos de nuestro estudio son hijos de migrantes temporales a la ciudad; podemos inferir que es un fenómeno que al menos tiene unos cincuenta años de estarse dando. Es por eso necesario distinguir entre los indígenas migrantes en la ciudad, y los inmigrados, los residentes definitivos. Este estudio se realizó con padres de familia con una residencia de cerca de dos décadas en Monterrey.

Este trabajo pretende aportar conocimientos a lo que se ha investigado sobre la cuestión central, ante la escasa investigación sobre procesos como las percepciones y expectativas

de sujetos indígenas, en relación a un servicio público, como la educación pública, en la localidad. El marco teórico metodológico de esta investigación parte de un enfoque microsociológico y cualitativo, en congruencia con la cuestión central.

Con el fin de contextualizar fenómenos como la percepción o la construcción de expectativas, se destacan dos ámbitos de interacción y relaciones sociales de los sujetos del estudio: el contexto *estructural*, socioeconómico, donde incluimos las relaciones con las personas del mundo del trabajo, así como las relaciones sociales con otros actores de la colonia, con los cuales se comparten condiciones materiales de existencia; y el contexto *étnico*, en el cual predominan las relaciones intraétnicas, con familiares y parientes. Se considera también la dimensión temporal de los procesos y fenómenos observados.

Las percepciones y expectativas se construyen en relación con el contexto estructural (presente y pasado) caracterizado por la pobreza, en el cual predominan la inmediatez y urgencia de las necesidades de los individuos, y la insuficiencia de los recursos para satisfacer estas necesidades. La experiencia escolar de los padres de familia está asociada a un contexto de carencias y privaciones, en el cual, la educación escolar tenía escasa utilidad y relevancia social. Estudiar en su comunidad de origen, hace 20 años, no entrañaba la posibilidad de modificar este contexto estructural.

Sin embargo, en el medio urbano, la escolaridad juega un papel distinto al ámbito de la comunidad de origen. La sociedad industrial, urbana, exige la escolaridad como requisito para la inserción laboral en el mercado formal de empleo (a diferencia del medio rural y agrícola). En la interacción con el mundo estructural urbano, y con los propios hijos, los padres de familia perciben la utilidad de la educación escolar básica (hasta la secundaria) para la inserción laboral en este medio.

No queremos sugerir con esto que la educación escolar sólo deba impartirse en la ciudad. En la experiencia escolar, en la infancia, de los padres de familia del estudio, fue más importante trabajar que seguir estudiando o terminar la escuela primaria; y esto no obedeció necesariamente a la voluntad de estos sujetos, sino a las condiciones estructurales de existencia.

Debemos resaltar el hecho de que los sujetos del estudio no están decepcionados de la experiencia escolar de sus hijos; por el contrario. El éxito escolar de sus hijos es una especie de indicador para los padres, de que su acción de apoyo a la educación escolar básica de sus hijos, es algo correcto, una responsabilidad de ellos, y una forma de constatar que los hijos no vivirán la misma experiencia de precariedad que ellos.

Sin embargo, las expectativas acerca de los alcances de la preparación profesional de los hijos dependen de que éstos quieran seguir estudiando, de contar con los recursos suficientes, y como dijimos en la hipótesis enunciada, de las relaciones de parentesco y paisanaje que aseguren la inserción al mundo del trabajo.

La escuela es vista como un ámbito de interacción, donde los hijos se relacionan con otros actores, independientemente del mundo de vida étnico. Ante la poca escolaridad de los padres de familia, los hijos encuentran la ayuda para las tareas gracias a sus relaciones con

otros contemporáneos de la escuela y la colonia. Las relaciones de parentesco y paisanaje también proporcionan este tipo de ayuda.

En este sentido, propondríamos una respuesta a la pregunta de cuál es la relación entre la dimensión étnica de la realidad de los padres de familia y la construcción de sus percepciones y expectativas de los padres de familia. Esta hipótesis busca establecer una relación entre la existencia y el tipo de relaciones y sistemas de interacción con los parientes y paisanos de la comunidad de origen, y las expectativas con respecto a la escolaridad y la inserción laboral y el trabajo.

La hipótesis podría enunciarse como sigue: la familia de residencia disgregada, con pocas y débiles interacciones con la 'comunidad moral', con parientes y paisanos, tiende a percibir a la educación escolar como *el* único medio para lograr una mejoría en las condiciones de vida de los hijos; mientras que la existencia de sistemas de relaciones de ayuda mutua entre paisanos y parientes, sobre todo en la inserción laboral, contribuye a percibir a la educación escolar como *uno* de los medios para mejorar las condiciones de vida.

Las variables de esta hipótesis son 'inserción laboral', 'relaciones de parentesco y paisanaje', 'percepción de la función de la educación escolar', 'perspectivas de continuidad de estudios de los hijos', 'perspectiva de situación socioeconómica y laboral de los hijos'. Esto explicaría que los padres de familia con recursos sociales (basados en el parentesco y el paisanaje) puedan interesarse menos en la continuidad de los estudios de los hijos, más allá del nivel básico (primaria y secundaria); mientras que los padres con escasos recursos sociales (y además bajos ingresos familiares) se esfuercen en propiciar la continuidad de la educación escolar para el futuro mundo del trabajo de sus hijos.

Justificamos este planteamiento, al hacerse relevante en la descripción y el análisis de los datos, la importancia de las relaciones sociales de parentesco y paisanaje, así como la intensidad de la interacción en estas relaciones, en diversos aspectos de la vida de los sujetos de estudio. En el caso 1, estas relaciones e interacciones conforman una fuente de recursos económicos; son el espacio de la reproducción de los límites étnicos; y constituyen un marco de posibilidades de acción en el futuro. En el caso 2 el impacto de la ausencia de estas relaciones e interacciones es notable.

Se exploró con esta investigación las dimensiones sociales de cómo ven y qué esperan los padres de familia indígenas de la educación escolar de sus hijos. El análisis de las relaciones sociales implícitas en esta cuestión permite ver más allá de las percepciones y expectativas; explora el sentido de tales procesos en relación a los mundos sociales de los individuos del estudio.

En este trabajo se propone el abordaje de la problemática implícita en esta cuestión, desde un enfoque sociológico, el cual intenta contextualizar la cuestión desde tres dimensiones de interacción social. La primera dimensión, que hemos llamada la subjetiva, trata del mundo interior de los individuos construido a partir de cierto tipo de relaciones sociales. La segunda dimensión se centra en el mundo de estas relaciones sociales entre los individuos. Y la última dimensión se enfoca en un mundo de relaciones sociales delimitado por categorías culturales específicas.

Si bien la cuestión de las percepciones y expectativas ha sido campo de la psicología primordialmente, aquí se considera la perspectiva psicológica histórica cultural como una dimensión de la cuestión. Dimensión que no se entiende o cuya imagen no se admira por completo hasta abordar otras perspectivas. Sin embargo, esta construcción teórica de diversos niveles (subjetivo, intersubjetivo, identitario), no se realizó de manera hipotética, no se propuso previamente al trabajo de campo; sino que éste fue demandando explicaciones pertinentes a la cuestión abordada.

Observamos que en la revisión de literatura de investigación también se discutieron algunos de los conceptos empleados en nuestra investigación, particularmente los de Berger y Luckman para tratar los procesos de socialización primaria y secundaria; el de la identidad social y étnica de Barth; y en menor medida los del enfoque psicológico histórico cultural. En nuestra investigación, intentamos reconstruir la cuestión central de los sujetos del estudio, a partir de estos diversos enfoques teóricos, los cuales abordan ámbitos específicos de su realidad.

Consideramos que las referencias conceptuales de esta investigación, encuadradas en una estructura de análisis de múltiples dimensiones, lejos de caer en un eclecticismo, tienen cierta congruencia a partir de las convergencias teóricas de las corrientes de pensamiento abordadas. Las tres perspectivas parten de considerar la realidad social como conformada por diversas esferas o mundos. Los procesos de estas realidades de los individuos (percepción, socialización, o identidad) implican relaciones sociales y diversos ámbitos de interacción interconectados. Las tres perspectivas también consideran el tiempo y la situación como esenciales para la comprensión de los hechos que tocan. Se basan en una lógica más dialéctica que lineal, por lo que la tensión entre individuo y sociedad, característica de otras perspectivas, aquí se percibe como interdependencia. En este trabajo tratamos de tender un puente entre las tres perspectivas discutidas.

La cuestión central y las preguntas de investigación hicieron necesario adoptar esta postura teórica. En congruencia, se requirió también una estrategia metodológica que permitiera cumplir con el objetivo general planteado. Consideramos que esta estrategia metodológica, de tipo etnográfico, permite abordar una cuestión como la de las percepciones y expectativas, en los tres niveles de realidad social planteados, y la integración coherente de suficiente información para contextualizar y comprender la cuestión.

La combinación de diversas fuentes y técnicas de recolección de información permitió el cumplimiento de criterios de validez de los instrumentos y datos; también permitió conocer la realidad de los sujetos de estudio, en diversos grados de profundidad y en distintos niveles de interacción. El trabajo en equipo, la actualización constante de la información, y el acercamiento al contexto desde varios ángulos (varios papeles del investigador) y fuentes, también fueron de gran utilidad.

Introducir una revisión hemerográfica sobre las notas referidas a la colonia, fue de gran ayuda en muchos sentidos. Al concentrarnos en los hechos de las notas, y no en el discurso implícito en ellas, pudimos reconstruir la historia del asentamiento, concebir al mismo como una entidad, como una colectividad con historia y problemática común, a caracterizar su situación actual, y reconstruir la cotidianidad de sus habitantes. El seguimiento de las

notas diarias, ayudó a introducir temas de conversación con los habitantes e informantes clave. La reconstrucción hemerográfica también fue punto de referencia para el análisis de otro tipo de información. Los relatos de los encuestados, las conversaciones con habitantes de la colonia, las entrevistas realizadas, fueron contrastados con esta reconstrucción hemerográfica, dando paso también a procesos de validación de la información.

La combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación se hace necesaria, si se pretende la reconstrucción de la realidad de los individuos. En este trabajo, el cuestionario tuvo un propósito exploratorio y descriptivo; mientras que las técnicas cualitativas aplicadas buscaron profundidad para la descripción y el análisis. Consideramos necesario que la complementación de estas diferentes técnicas de investigación, con la finalidad de obtener una reconstrucción más integral de la realidad que se estudia.

El estudio de casos particulares no permite la generalización de los hallazgos. Sin embargo, es pertinente para el tipo de caso seleccionado (de familias); además que la comprensión de la problemática que posibilita es de gran riqueza heurística. Por lo tanto, los resultados descriptivos y del análisis son útiles para comenzar a plantear algunas preguntas que demanden respuestas más generales.

Por ejemplo, nos hacen reflexionar estos casos acerca de la cuestión central en comparación con otras familias con residencia disgregada de la misma comunidad de origen, o con familias de otros grupos étnicos; o con familias no indígenas. Se puede plantear para futuras investigaciones, el estudio de las percepciones y expectativas de la educación intercultural bilingüe en los miembros de las familias indígenas donde se aplica el correspondiente programa. Este trabajo puede dar pie también a considerar más de cerca las necesidades de las familias indígenas en la ciudad, en relación a la educación escolar básica y llevar a identificar necesidades no expuestas por los sujetos en el ámbito escolar.

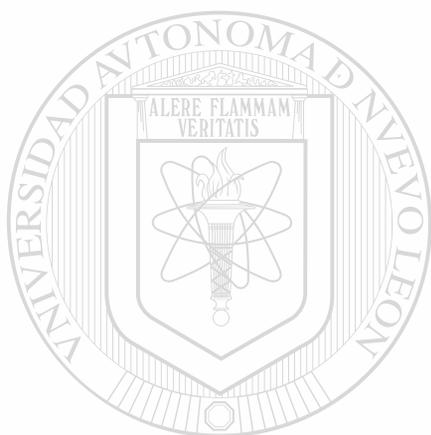
Consideramos que este marco etnográfico de investigación puede ser provechoso al Trabajador Social. Dada su cercanía con los usuarios de servicios públicos y los beneficiarios de programas sociales, el método etnográfico es de gran utilidad para, a partir de esta experiencia en la ejecución de programas y servicios sociales, ordenar y sistematizar el conocimiento sobre las necesidades y problemáticas sociales producto de los contactos con los destinatarios de los programas y servicios. Esta sistematización y aprovechamiento de las experiencias del trabajador social constituirían la base de una teoría de la intervención social.

Al realizar el trabajo de campo, conocimos la cotidianidad de los sujetos del estudio. Con ello, nos hicimos concientes de la urgencia e inmediatez de las necesidades cotidianas de los mismos. Entonces nos preguntamos de qué manera puede contribuir este tipo de investigaciones en la modificación de la situación de estos individuos. Si bien como ejercicio académico, teórico metodológico, el trabajo se vio enriquecido por la familiarización con la cotidianidad de los sujetos, también provoca la pregunta de qué provecho puede dejar a la comunidad de estudio.

Es importante considerar que la descripción y análisis de estos casos nos acerca a las necesidades cotidianas de los sujetos del estudio, en relación con un servicio público,

obligatorio y universal en México, como lo es la educación escolar básica (primaria y secundaria). Si bien este servicio cumple una función en el nivel macro, nacional, se implementa en los niveles locales tomando en cuenta las particularidades de los estados. El programa de educación intercultural bilingüe del Departamento de Educación Indígena, dependiente de la subsecretaría de educación básica de la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León, es un ejemplo de esto.

De aquí la importancia de realizar trabajos de investigación que contribuyan a identificar las necesidades locales, de las comunidades, a fin de cumplir con los objetivos y metas de los programas sociales. También es necesario que las autoridades se apoyen en estas experiencias de investigación, cuando sea pertinente hacerlo, a fin de aprovechar el trabajo académico de los investigadores, en beneficio de la comunidad.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

BIBLIOGRAFÍA.

- Acosta, F., y M. Solís (1999). *Jefatura de hogar e identidad femenina: un análisis de casos de hogares con jefatura femenina en Monterrey, México*. México: El Colegio de la Frontera Norte. Archivo pdf. 22 págs.
- Adler Lomnitz, L. (2001). *Redes sociales, cultura y poder. Ensayos de Antropología latinoamericana*. México: FLACSO – Porrúa (1994, 1ª ed.).
- (2003). *Cómo sobreviven los marginados*. México: Siglo XXI Editores (1975, 1ª ed.).
- Agai, M. (1986). *Speaking of Ethnography*. EUA: Sage Publications, Inc.
- Altamirano, T. (1998). *Cultura andina y pobreza urbana*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ambert, A – M., y otros (1995). Understanding and Evaluating Qualitative Research. *Journal of Marriage and the Family*. 57 (4). Noviembre de 1995. 879 – 894.
- Apple, M. W., y N. R. King (1989). ¿Qué enseñan las escuelas? En: Sacristán, G. y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: tu teoría y su práctica*. España: Akal / Universitaria. 37 – 53.
- Ariza, M., y O. De Oliveira (2002). Acerca de las familias y los hogares: estructura y dinámica. En: C. Wainerman (comp.), *Familia, trabajo y género: un mundo de nuevas relaciones*. México: FCE / UNICEF. 19 – 54.
- Arizpe, L. (1978). *Migración, etnicismo y cambio económico. Un estudio sobre migrantes campesinos a la ciudad de México*. México: El Colegio de México.
- (1979). *Indígenas en la ciudad de México: el caso de las “Marías”*. México: SEP – Diana.

- Axel, E. (2002). Una línea de desarrollo en las teorías europeas de la actividad. En: Cole, M., Y. Esgeström, y O. Vásquez (Coords.), *Mente, cultura y actividad*. México: Oxford University Press México. 105 – 119.
- Balán, J.; Browning, H.; y Jenin, E. (1973). *El hombre en una sociedad en desarrollo*. México: FCE.
- Barth, F. (1976). Introducción. En: Barth, F. (Comp.), *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: FCE. (1969, 1ª ed. en noruego). 9 – 49.
- Blanco, R., y M. Umayahara (Coords.) (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para Latinoamérica y el Caribe.
- Berger, P. y T. Luckmann (1972). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Ed. Amorrortu.
- Bertely, M., y E. Taracena (1997). Identidad cultural, cultura nacional y escuelas públicas en México y Francia. Mazahuas y gitanos, magrebis y zapotecos. En: Bertely, M., y A. Robles (Coords.), *Indígenas en la escuela. Investigación Educativa 1993 – 1995*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. 177 – 191.
- Bertely, M. (1998). Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea]. 3 (5) Enero - junio de 1998, México. 39 – 51. Dirección de URL: <http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta5/5invest2.pdf> (página consultada el 17 de marzo de 2005).
- Bourdieu, P. (1989). Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. En: Sacristán, G. y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: tu teoría y su práctica*. España: Akal / Universitaria. 20 – 36.
- Bouzas, P. (2004). *El constructivismo de Vigotsky*. Buenos Aires: Longseller.
- Bueno, C. (1994). Migración indígena a la construcción de vivienda en la Ciudad de México. *Nueva Antropología*. XIV (46). Septiembre de 1994. 7 – 23.
- Carrasco, H. (1991). Indígenas serranos en Quito y Guayaquil: relaciones interétnicas y urbanización de migrantes. *América Indígena*. LI (4). Octubre – Diciembre de 1991. Instituto Indigenista Interamericano, México.
- Castillo, J. (2003). *La migración indígena a Nuevo León: los mixtecos*. Tesis de licenciatura en Sociología no publicada. Facultad de Filosofía y Letras, UANL, México.

- CDS (2004). *Enfoques para determinar la pobreza en Nuevo León*. México: Dirección de Planeación, Estadística y Evaluación del Consejo de Desarrollo Social del Estado de Nuevo León. Archivo pdf. 37 págs.
- Cerutti, M. (Ed.) (1988). *Siete estudios contemporáneos*. México: Facultad de Filosofía y Letras, UANL.
- CONAPO (2003). *La situación demográfica de México*. México: Consejo Nacional de Población. Archivo pdf. 179 págs
- Chihuh Amparán, A. (2002). Introducción. En: Chiu, A. (Coord.), *Sociología de la identidad*. México: UAM – Grupo Editorial Porrúa. 5 – 33.
- Cuche, D. (2002). *La noción de la cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión (1996, 1ª ed. en francés).
- De la Cruz, J. L. y B. Servín (2004). La agricultura huasteca: entre la tradición y la modernización regional. En: De la Cruz, J. L. (Coord.), *Desarrollo regional. Economía, sociedad y ambiente*. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas. 13 – 34.
- De la Peña, G. (2003). Educación y cultura en el México del siglo XX. En: Latapí Sarre, P. (Coord.), *Un siglo de educación en México, I*. México: FCE, CONACULTA. (1998, 1ª ed.). 43 – 83.
- De la Peña, G., y R. Martínez Casas (2004). Migrantes y comunidades morales: resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara. En: Yanes, P., V. Molina, y Ó. González (Coords.), *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad*. México: Universidad de la Ciudad de México / Gobierno del Distrito Federal. 89 – 149.
- De la Peña, G., y otros (2004). *Proyecto Niños indígenas en escuelas urbanas: las ciudades de México, Guadalajara y Monterrey*. México: CIESAS, UIA, Fundación Ford. Archivo word, 14 págs.
- De la Peña G., y L. Vázquez, (Coords.) (2002). *La Antropología Sociocultural en México*. México: INI, CONACULTA, FCE.
- De Soto, H. (1987). *El otro sendero. La revolución informal*. México: Editorial Diana (2ª reimpresión mexicana).
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 5 (2). México: Facultad de Psicología, UNAM. Pp. 105 – 117.
- DIF NL (2004a). *Conteo de niñas, niños y adolescentes trabajadores en Monterrey y su área metropolitana 2003. VI. Menores Indígenas*. Sito del DIF NL [en línea]. Dirección de URL: <http://dif.nl.gob.mx/DIF/Integracion-Conteo03/conteo-14/> (página consultada el 14 de diciembre de 2004).

- (2004b) *Presentación de resultados de la investigación socioeconómica de las colonias Fernando Amilpa, Los Altos, y Ampliación Fernando Amilpa*. México: DIF- Nuevo León; febrero del 2004. Fc. 14 pp.
- Durin, S. (2003). Nuevo León, un nuevo destino para la migración indígena. *Revista de Antropología Experimental*. Núm. 3, 2003. Archivo pdf. 7 págs. México.
- (2004). Indígenas urbanos en la Zona Metropolitana de Monterrey. *Revista Vetas*. Núm. 15, Septiembre - diciembre de 2003. El Colegio de Michoacán, México.
- Durin, S., y A. Rojas (2005). El conflicto entre la escuela y la cultura huichola. Traslape y negociación de tiempos. *Relaciones*. Núm. 101, Vol. XXVI, invierno de 2005. El Colegio de Michoacán, México. 147 – 190.
- Embriz, A., L. Ruiz, y A. Ávila (2001). La pobreza entre los indígenas de México. En: Gallardo Gómez L. R., y J. Osorio (Coords.), *Los rostros de la pobreza. El debate. Tomo III*. México: UIA – SEUIA - ITESO - Limusa Noriega Editores. 153 – 196.
- Erickson, F., y J. Schultz (2002). ¿Cuándo tenemos un contexto? Algunos temas y métodos en el análisis de la competencia social. En: Cole, M., Y. Esgeström, y O. Vásquez (Coords.), *Mente, cultura y actividad*. México: Oxford University Press México. 18 – 25.
- Farfán, O., I. Fernández, y J. Castillo (2003). La territorialidad indígena en la ciudad: mixtecos y otomíes en Nuevo León. En: Alicia Barabás (Coord.), *Etnografía de las regiones indígenas de México en el Nuevo Milenio, Tomo III: Diálogos con el territorio. Simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas de México*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, México. 333-398.
- Farías, C. (2003). *Estudio etnográfico de un grupo nahua asentado en las márgenes del río La Silla, Guadalupe. N. L.* Tesis de licenciatura en Antropología no publicada. Centro Educativo Universitario Panamericano, Monterrey, México.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paidea.
- García, J., R. Pulido, y Á. Montes (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 13. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, España [en línea]. Archivo pdf. 223 – 256. Dirección en Interenet: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a09.pdf> (página consultada el 22 de marzo de 2005).
- Gendreau, M. (2001). Tres dimensiones en la geografía de la pobreza. En: Gallardo Gómez L. R., y J. Osorio (Coords.), *Los rostros de la pobreza. El debate. Tomo II*. México: UIA – SEUIA - ITESO - Limusa Noriega Editores. 75 – 149.

- Giménez, G. (2002). Paradigmas de identidad. En: Chiu, A. (Coord.), *Sociología de la identidad*. México: UAM – Grupo Editorial Porrúa. 35 – 62.
- González Alcalá, J. R. (2003). *Estado, política social de vivienda y autoconstrucción: el sistema de consolidación habitacional en las urbanizaciones populares bajo el neoliberalismo (el caso del área metropolitana de Monterrey)*. Tesis doctoral en Trabajo Social y Políticas de bienestar social comparadas, publicada. Facultad de Trabajo Social, UANL, México.
- González de la Rocha, M., y A. Escobar (2003). *Evaluación cualitativa del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades. Seguimiento de impacto 2001 – 2002*. México: Serie Documentos de investigación, 3, Secretaría de Desarrollo Social.
- González, R.; y M. Palencia (2003). Las niñas indígenas: condiciones que influyen en su inequidad educativa. En: UPN, *Diplomado en Educación Intercultural Bilingüe (DEIB). Módulo V. Modelos curriculares de la educación intercultural bilingüe*. Universidad Pedagógica Nacional [en línea]. Marzo - Noviembre de 2003. Documento word, 10 págs. Dirección de URL: <http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=44> (página consultada el 21 de diciembre de 2004).
- Good, C. (1991). Indígenas urbanos en el México contemporáneo. Los nahuas, pintores de amate. *Umbral XXI*. Núm. 5, Primavera de 1991. 29 – 35.
- Goode, W.; y P. Hatt (1991). *Métodos de investigación social*. México: Editorial Trillas.
- Greaves, C. (1999). Entre la teoría educativa y la práctica indigenista. La experiencia en Chiapas y la Tarahumara (1940 – 1970). En: Gonzalbo Aizpuru, P. (Coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México: El Colegio de México / Universidad Nacional de Educación a distancia (1ª reimpresión). 161 – 178.
- Gundermann, H. (2004). El método de los estudios de caso. En: Tarrés, M. L. (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO, COLMEX, Porrúa. 251 – 288.
- Hammersley, M., y P. Atkinson (1994a). Ethnography and Participant Observation En: Denzin, N. y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications. 248-261.
- (1994b). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Heritage, J. (1998). Etnometodología. En: Giddens, A., y J. Turner, y otros, *La teoría social, hoy*. España: Alianza Editorial (1ª reimpresión en español). 290 – 350.
- Hiernaux – Nicolás, D. (2000). *Metrópoli y etnicidad. Los indígenas en el Valle de Chalco*. México: El Colegio Mexiquense; FONCA; Ayuntamiento de Valle de Chalco 1997 – 2000.

Hirabayashi, L. (1991). La politización de la cultura regional: Zapotecos de la Sierra de Juárez en la ciudad de México. *América Indígena*. LI (4). Octubre – Diciembre, 1991. Instituto Indigenista Interamericano, México.

HN –GFBBVA (2005). *Estudio del mercado de la vivienda en Monterrey, Nuevo León*. México: Hipotecaria Nacional del Grupo Financiero BBVA Bancomer[en línea], abril 2005. Dirección en Internet: http://www.hipnal.com.mx/not_nuevoleon.html (página consultada el 14 de julio de 2005).

INEGI (2001). *XII Censo General de Población y Vivienda 2000. Datos sobre 'Lengua Indígena'*. México: Dirección General de Difusión del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [en línea]. Dirección de URL: www.inegi.gob.mx (página consultada el 21 de diciembre de 2004).

— (2003). *Anuario de Estadísticas por Entidad Federativa 2003*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía, e Informática. Archivo pdf. 301 págs.

— (2004). *Mujeres y hombres en México 2004*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía, e Informática. 8va. Edición. Archivo pdf. 664 págs.

INI (1998). Tendencias migratorias de la población indígena en México. En: Barceló, R. y M. J. Sánchez (Coords.), *Diversidad étnica y conflicto en América Latina. Vol. III. Migración y etnicidad. Reflexiones teóricas y estudios de caso*. México: UNAM / Plaza y Valdés. 115 – 174.

Janssen, E. y R. Martínez (2004). Segregación educacional y laboral entre no-indígenas e indígenas en el México del 2000. Aportes del Censo de Población y Vivienda. Ponencia no publicada presentada en el *Seminario de presentación de los primeros resultados del proyecto "Niños indígenas en escuelas urbanas: el caso de Jalisco"*. Guadalajara, Jalisco; 28 de octubre de 2004. CIESAS Occidente. 42 pp.

Johnson, R. B. (1997). Examining the Validity Structure of Qualitative Research. *Education*, No. 118, Project Innovation, EUA.

Knabb, T. (1981). Artesanía y Urbanización. El caso de los huicholes. En Revista "América Indígena". Vol. 41. No. 2. México. Instituto Indigenista Interamericano. Pp. 231 – 243.

Latapí, P. (2003). Un siglo de educación nacional: una sistematización. En: Latapí Sarre, P. (Coord.) *Un siglo de educación en México, I*. México: FCE, CONACULTA (2ª Reimpresión). 21 – 43.

López Estrada, R. E. (2000). Estrategias de sobrevivencia y de obtención de vivienda de grupos en pobreza y pobreza extrema en el área metropolitana de Monterrey. En: Narváez, A. B. (Coord. y Ed), *Arquitectura y desarrollo sustentable*. Argentina: Universidad de Mendoza. 93 – 142.

- Luckmann, T. (1996). *Teoría de la acción social*. España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Massey, D., y otros (1991). *Los Ausentes. El proceso social de la migración internacional en el occidente de México*. México: CONACULTA – Alianza Editorial.
- Martínez, M. (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [en línea], Vol. 1 (1). Documento word, 16 págs. Dirección electrónica: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html> (página consultada el 15 de abril de 2005)
- Martínez, M. Á.; J. E. García, y P. Fernández (2003). Indígenas en zonas metropolitanas. En: CONAPO, *La situación demográfica de México, 2003*. México: Consejo Nacional de Población. 156 – 164.
- Mc Cracken, G. (1991). *The Long Interview*. EUA: Sage Publications. Documento Word, 66 Págs. (Trad. Ricardo A. Hill).
- Minick, N. (2002). La historia temprana de la escuela vygotskiana: la relación entre la mente y la actividad. En: Cole, M., Y. Esgeström, y O. Vásquez (Coords.), *Mente, cultura y actividad*. México: Oxford University Press México. 97 – 104.
- Natanson, M. (1995) Introducción. En: Schutz, A. (1995), *El problema de la realidad social*. Argentina: Ed. Amorrortu (2ª ed. en español). (Maurice Natanson, comp.). 15 – 32.
- Noriega, M. (2003). El financiamiento de la educación: su historia y su estudio. En: Latapi Sarre, P. (Coord.), *Un siglo de educación en México, I*. México: FCE, CONACULTA. (1998, 1ª ed.). 358 - 382
- Oehmichen, C. (2000). Las mujeres indígenas migrantes en la comunidad extraterritorial. En: Barrera, D. y C. Oehmichen (Eds.), *Migración y relaciones de género en México*. México: GIMTRAP / UNAM. 321 – 348.
- (2003). Relaciones interétnicas y discriminación urbana. El caso de las mazahuas en la ciudad de México. En: Bonfil, P. y E. R. Martínez (Coords.), *Diagnóstico de la discriminación hacia las mujeres indígenas*. México: Comisión Nacional de los Pueblos Indígenas. 173 – 193.
- Padilla, E. (2001). Los doblemente pobres del México actual. En: Gallardo, L. R. Gómez y J. Osorio Goicoechea (Coords.), *Los rostros de la pobreza. El debate. Tomo II*. México: Universidad Iberoamericana / SEUIA / ITESO y Limusa Noriega Editores. 281 – 390.
- Padua, J. (2003). La educación en las transformaciones sociales. En: Latapi Sarre, P. (Coord.) *Un siglo de educación en México, I*. México: FCE, CONACULTA (2ª Reimpresión). 84 – 149.

- Palomar, J. (2001). La pobreza y el bienestar subjetivo. En: Gallardo Gómez L. R., y J. Osorio (Coords.), *Los rostros de la pobreza. El debate. Tomo I*. México: UIA – SEUIA - ITESO - Limusa Noriega Editores. 181 – 223.
- Pérez Ruiz, M. L. (2002a). De las relaciones interétnicas a la interculturalidad. En: R. Béjar y H. Rosales (coords.), *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Los desafíos de la pluralidad*. México: UNAM, Centro de Estudios Multidisciplinarios. 53 – 93.
- (2002b). Del comunismo a las megaciudades: el nuevo rostro de los indígenas urbanos. En: De la Peña, G. y L. Vázquez (Coords.), *La Antropología Sociocultural en México*. México: INI, CONACULTA, FCE. 295 – 340.
- (2003). El estudio de las relaciones interétnicas en la antropología mexicana. En: Valenzuela, J. M., *Los estudios culturales en México*. México: FCE, CONACULTA. 116 – 207.
- Pérez Sáinz, J. P., M. Camus, y S. Bastos (1993). Trayectorias laborales y constitución de identidades: los trabajadores indígenas en la ciudad de Guatemala. *Estudios sociológicos*. Vol. XI. Número 32. Mayo – agosto de 1993. El Colegio de México. 515 – 545.
- Ritzer, G. (2001). *Teoría sociológica clásica*. España: McGraw Hill Editores.
- Rockwell, E. (2001). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En: Rockwell, E. (Coord), *La escuela cotidiana*. México: FCE. (1995, 1ª ed.). 13 – 57.
- Rodríguez, W. (2002). *La reconstrucción de la identidad en indígenas migrantes. Un estudio de caso: los mixtecos en Juárez, Nuevo León*. Tesis no publicada de licenciatura en Historia. México: Facultad de Filosofía y Letras, UANL.
- Rodríguez, W., y V. Sieglin (2005). *Migración y reconstrucción de identidades indígenas. El caso de los migrantes mixtecos en Nuevo León*. Artículo en prensa.
- Rojas, A. (1999). *Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes*. Tesis no publicada de Maestría en Antropología Social. México: CIESAS.
- Sánchez, M. J. (1998). Procesos de reproducción de la identidad étnica en la segunda generación de migrantes. En: Barceló, R. y M. J. Sánchez (Coords.), *Diversidad étnica y conflicto en América Latina. Vol. III. Migración y etnicidad. Reflexiones teóricas y estudios de caso*. México: UNAM / Plaza y Valdés. 237 – 253.
- (2002). *Migración indígena a centros urbanos. Al área metropolitana de la Ciudad de México con referencias a las ciudades de Guadalajara y Tijuana*. Ponencia para el Foro “Invisibilidad y conciencia. Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México”. UNAM. 26 y 27 de septiembre de 2002. Archivo pdf. 52 págs.

- Sánchez Serrano, R. (2004). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En: Tarrés, M. L. (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO, COLMEX, Porrúa. 97 - 131.
- Schwartz, H. y J. Jacobs (1984). *Sociología cualitativa: método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas (1ª reimp., 1995).
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Argentina: Ed. Amorrortu (2ª ed. en español) (Maurice Natanson, comp.)
- SEDESOL (2002). *Medición de la pobreza. Variantes metodológicas y estimación preliminar*. México: Comité Técnico para la Medición de la Pobreza, Secretaría de Desarrollo Social.
- Segalen, M. (1992). *Antropología histórica de la familia*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Selltiz, C., y otros (1976). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Ed. Rialp.
- SEMARNAT (1999). *Información estadística y geográfica del medio ambiente. Ambiente urbano de Zonas metropolitanas*. México: Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales [en línea]. Dirección en Internet: http://www.semarnat.gob.mx/estadisticas_ambientales/compendio/05ambiente_urbano/mm.shtml (página consultada el 14 de julio de 2005).
- SEP (1999a). *La educación primaria intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica Docente*. México: Dirección General de Educación Indígena (DGEI), Secretaría de Educación Pública (2004, 4ª reimpresión). Archivo pdf. 152 págs.
- (1999b). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México: DGEI, SEP. (2004, 4ª reimpresión). Archivo pdf. 74 Págs.
- (2004). *Información Estadística 2004, delegación Nuevo León*. Carpeta de Información Básica de la Dirección General de Educación Indígena. Secretaría de Educación Pública [en línea]. Dirección de URL: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_NL (página consultada el 1º de dic de 2004).
- Talavera, F. (2004). *¿La escuela da de comer o enseña?: expectativas de los purépechas en la zona metropolitana de Guadalajara*. Ponencia no publicada presentada en el Seminario de presentación de los primeros resultados del proyecto "Niños indígenas en escuelas urbanas: el caso de Jalisco". Guadalajara, Jalisco; 28 de octubre de 2004. CIESAS Occidente. 27 pp.
- Tarrés, M. L. (Coord.) (2004). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO, COLMEX, Porrúa.

Taylor, S. J. y R. Bogdan (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.

Vega, D., y M. Á. Martínez (2003). Hogares indígenas. En: CONAPO, *La situación demográfica de México, 2003*. México: Consejo Nacional de Población. 165 – 174.

Vela Peón, F. (2004). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En: Tarrés, M. L. (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO, COLMEX, Porrúa. 63 – 95.

Velasco, H. y Á. Díaz de Rada (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Editorial Trotta.

Yanes Rizo, P. E. (2004). Urbanización de los pueblos indígenas y etnización de las ciudades. Hacia una agenda de derechos y políticas públicas. En: Yanes, P., V. Molina, y Ó. González (Coords.), *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad*. México: Universidad de la Ciudad de México / Gobierno del Distrito Federal / CIESAS. 191 – 224.

Wertsch, J. (2002) Memoria colectiva: cuestiones relacionadas con una perspectiva sociohistórica. En: Cole, M., Y. Esgeström, y O. Vásquez (Coords.), *Mente, cultura y actividad*. México: Oxford University Press México. 183 – 188.

Zúñiga, V., y M. Ribeiro (Comps.) (1990). *La marginación urbana en Monterrey*. México: Facultad de Filosofía y Letras, UANL.

Zúñiga, V., y Ó. Contreras (1998). La pobreza en Monterrey. En: Garza, L. L. (Coord.), *Nuevo León, hoy. Diez estudios sociopolíticos*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León - Demos, Desarrollo de Medios, S. A. de C. V.

Notas de medios:

“*Arranca programa de desarrollo social en 50 municipios*”. Nota de Magdalena Robles publicada en el periódico Milenio, el 30 de agosto de 2005.
<http://www.milenio.com/nota.asp?id=227700>

“*Indígenas, pobres entre los pobres*”. Periódico El Economista. Publicado el 18/5/2005.
Fuente consultada:
http://www.economista.com.mx/online4.nsf/c08dae3ee379ed28862568ea000e0b0c/596ca3d4c83b3f6006257005006770c2!OpenDocument&Highlight=0,_qd5n698b7cln62so

“*En las grandes ciudades, 36% de los indígenas, reporta el CONAPO. El 95% de las comunidades, en alta o muy alta marginación. Sin acceso a la educación, uno de cada seis menores. Persisten actos de discriminación de gobiernos y sociedad: Gálvez*”. La Jornada. Mayo 19 de 2005. Fuente consultada:
<http://www2.jornada.unam.mx/2005/may05/050519/021n1pol.php>

Sitios en Internet:

Periódico local El Norte [en línea], sitio en Internet: www.elnorte.com

Periódico local Milenio Diario de Monterrey [en línea], sitio en Internet: www.milenio.com

Periódico nacional La Jornada [en línea], sitio en Internet: www.jornada.unam.mx

Periódico nacional El Economista [en línea], sitio en Internet: www.economista.com.mx

Gobierno del municipio de General Escobedo, administración 2003 – 2006:
<http://www.escobedo.gob.mx/>

Gobierno del Estado de Nuevo León: www.nl.gob.mx



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla N° 1. Población de 5 años y más en general, y de hablantes de lengua indígena (HLI), en 1990 y en 2000, para tres entidades federativas y el país.....	3
Tabla N° 2. Población de 0 á 4 años en hogares cuyo jefe (a) y / o cónyuge habla alguna lengua indígena (HLI), para los años 1990 y 2000, en 3 entidades federativas y el país.....	3
Tabla N° 3. Tasa de crecimiento de la población en general, y de la HLI, de 2000 sobre la de 1990, datos para el país y para tres entidades federativas.....	4
Tabla N° 4. Estrategias para promover la validez en la investigación cualitativa, y tipos de validez.....	46
Tabla N° 5. Lugares y fechas de observación registrados en el diario de campo.....	50
Tabla N° 6. Número de notas relacionadas con la colonia Fernando Amilpa, publicadas en el periódico El Norte, de 1994 a 2005, por sección.....	52
Tabla N° 7. Herramientas de colecta de información y ámbito de análisis donde se aplican.....	54
Tabla N° 8. Esquema de análisis teórico de los datos.....	56
Tabla N° 9. Datos seleccionados de las principales características de las viviendas de la colonia.....	73
Tabla N° 10. Clasificación de los niveles del ciclo de la vida de la familia de Tamara Hareven.....	81
Tabla N° 11. Variables de la encuesta utilizadas en la descripción de la colonia y sus habitantes	130

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. N° 1. Fotos de la carretera a Laredo y del Río Pesquería, a la altura de la FA.....	62
Fig. N° 2. Mapa de la zona norte de la colonia F A.....	64
Fig. N° 3. Diagrama de la escuela Primaria Yolanda Peña (TM) e Ignacio Peña (TV).....	69
Fig. N° 4. Mapa parcial de la focalización territorial de polígonos en pobreza patrimonial en la ZMM.....	71
Fig. N° 5. Familia nahua veracruzana.....	82
Fig. N° 6. Familia nahua potosina.....	90
Figura N° 7. Mapa de los municipios del estado de Nuevo León, señalando el índice de marginación de cada uno.....	136
Figura N° 8. Mapa de los municipios de la Zona Metropolitana de Monterrey (ZMM).....	136

ANEXOS.

1.1. Tratamiento de la información.

a) Tabla No. 11. Variables de la encuesta utilizadas en la descripción de la colonia y sus habitantes.

Categorías	Variables
Sección A. Información sociodemográfica de los habitantes de las viviendas de la muestra.	A1. Número de personas que habitan la vivienda. A3. Sexo. A4. Edad. A6. Estado civil. A8. Religión. A7. Lugar de origen. A9. Años viviendo en la ciudad. A11. Años viviendo en la colonia.
Sección B. Educación.	B1. Saber leer y escribir. B2. Años que ha estudiado. B3. Asiste actualmente a la escuela. B4. Motivo de abandono de la escuela.
Sección C. Salud.	C2. Servicio médico al que tiene derecho. C4. Enfermedades más frecuentes. C6. ¿Cómo obtienen los medicamentos? C9. Tipo de ayuda recibida en brigadas de salud.
Sección D. Empleo.	D1. ¿Trabaja actualmente? D3. Posición en el trabajo. D6. ¿Pertenece a algún sindicato? D8. ¿Cómo consiguió el empleo actual?
Sección E. Vivienda y servicios.	E1. Material de los muros de la casa. E2. Del techo. E3. Del piso. E4. Número de cuartos, sin contar el baño. E5. ¿Baño interior o exterior? E6. Cuántos cuartos se usan para dormir. E7. ¿Quién construyó la casa? E8. ¿Ha hecho cambios a la casa en el último año? E12. Propiedad de la vivienda. E13. Documentos que prueban la propiedad. E14. Energía eléctrica. E15. Agua. E16. Drenaje.
Sección F. Participación ciudadana.	F1. ¿Cómo llegaron a la colonia? F2. ¿Conoce a algún líder o representante en la colonia? F17. ¿Participa en algún partido político?

Fuente: elaboración propia.

b) Ejemplos del tratamiento de la información hemerográfica:

Ordenamiento cronológico.

En el archivo histórico del periódico El Norte (www.elnorte.com), que inicia en 1986, la primera nota de la FA es del 8 de julio de 1994: Sección Local, Columna Paso a Paso: "*Piden vecinos ayuda a candidato priísta*". Las notas de años anteriores, donde se hace mención a la frase 'Fernando Amilpa', corresponden a notas acerca de la CTM.

1994

Paso a Paso / Breves

08 Julio 1994.- PRIMERA NOTA.

...Piden vecinos de Escobedo ayuda a candidato priísta

Un grupo de vecinos de la Colonia *Fernando Amilpa* solicitó al candidato del PRI a la Alcaldía, Jesús Martínez, su ayuda para la solución a la carencia que tienen en ese sector de la mayoría de los servicios públicos.

1996

Padecen falta de agua habitantes de García

29 Mayo 1996.- ... AGUA. PIPAS.

...TAMBIEN EN ESCOBEDO

Unos 70 mil habitantes que representan la quinta parte de la población de Escobedo, carecen de agua en ese municipio, aseguró Emérico González.

El Director de Promoción Ciudadana

En un intento de empezar a resolver ese problema en algunas colonias, González visitó ayer la Colonia *Fernando Amilpa*, ubicada a un costado de la Carretera a Laredo, hacia el norte de Escobedo.

1997

LLEGADA / condiciones / relación con instituciones / autoconstrucción. / reubicados Río Pesquería

1) Denuncian precaristas intentos por reubicarlos nuevamente

25 Agosto 1997...REUBICACIÓN. Baños y tinajas

"Desde hace seis meses decenas de familias de distintas colonias irregulares de Escobedo fueron reubicadas en la Colonia *Fernando Amilpa*. Aunque pobres, la mayoría de estas familias tenían los servicios de luz y agua, que en su nuevo domicilio ya no tendrían.

"El señor Emérico González Caballero vino el jueves y les dijo a los vecinos de la orilla de la manzana 60, que se tenían que cambiar a otros lotes porque estaban en un área privada.

"Tenemos dos semanas sin que venga la pipa. No hay ni una gota de agua, haga de cuenta que estamos en el desierto..."

Piden precaristas ayuda para evitar nuevo desalojo (26 Agosto 1997).- AMENAZA DE REUBICACIÓN PERMANENTE, IMPIDE LA CONSTRUCCIÓN DE CASAS SÓLIDAS.

"Este grupo de familias puede ser por segunda vez desalojada de los terrenos que actualmente ocupan, ya que supuestamente son terrenos industriales e irían a ocupar inciertos lotes en un lugar aún no definido.

Ayer por la mañana el grupo de afectados protestó frente a Palacio de Gobierno y pidieron una audiencia con el Gobernador Benjamín Clariond. Los recibió Alvarado Moya, el de audiencias del Gobierno..."

...Entregan centro comunitario

26 Abril 2005.-

A ritmo vallenato, el Consejo de Desarrollo Social inauguró ayer el Centro de Desarrollo Comunitario *Fernando Amilpa*, en Escobedo.

Alejandra Rangel Hinojosa, presidenta del Consejo, y el Alcalde escobedense, *Fernando Margáin Santos*, entregaron el inmueble en que se invirtieron más de 3.5 millones de pesos aportados por los Gobiernos, federal, estatal y municipal.

Este es el segundo centro que se instala en Escobedo. El primero se inauguró el 3 de abril en la Colonia Eulalio Villarreal.

Ordenamiento temático.

A través del primer ordenamiento cronológico, pudimos clasificar la información en los momentos importantes del desarrollo de la colonia. Así que identificamos categorías de clasificación relacionadas con la llegada a la colonia, la demanda de servicios públicos, la introducción de los mismos, la instauración de instituciones públicas e implementación de programas sociales.

LLEGADA / el papel del municipio y los partidos - origen priísta/ invasión a Nueva Castilla – Infonavit / Fomerrey / 1 200 familias en 94 / Reubicados Vía Torreón / CTM / ...Reubicados Gilberto, el inicio / INFRAESTRUCTURA – serv – electricidad – 100 pesos...

3) Promueve invasión Alcalde de Escobedo

(31 octubre 1997).-

Reubica a vecinos en terrenos de Infonavit

El Alcalde de Escobedo fue todo un líder: encabezó a cerca de mil 200 familias para que tomaran irregularmente un predio de Infonavit denominado *Fernando Amilpa*, donde carecen de escrituras, drenaje, agua, energía eléctrica y escuela.

Los mismos poseionarios aseguran que Jesús Martínez trasladó a Nueva Castilla a quienes estaban ubicados irregularmente en las áreas federales del Municipio, como en las márgenes del Río Pesquería.

INFRAESTRUCTURA / costos /

(7) Confía Abel en aumentar obra pública

(15 Noviembre 1997).-

Pretende Alcalde de Escobedo en destinar 110 millones de pesos en la presente administración municipal

"Serían 100 millones la cantidad necesaria en un Municipio como Escobedo, con un alto grado de marginalidad, y en el que se sigue creciendo el problema de la infraestructura básica, porque se siguen autorizando fraccionamientos de urbanización progresiva en forma inexplicable", expresó.

ESCUELA

ESCUELA PRIMARIA. Nueva Creación: agosto 1997. / Condiciones / ... el papel de las instituciones / aulas móviles / costo escuela/ esta colonia es priísta... LLEGADA

6) Toman clases...'de miseria'

(07 Noviembre 1997).-

Habitantes de la Colonia *Fernando Amilpa*, en Escobedo, toman clases en salones deteriorados, a la intemperie y con materiales de desecho

Dicen tener presupuesto para plantel

08 Noviembre 1997.-

EL NORTE/ESPECIAL

Los niños de la escuela Nueva Creación *Fernando Amilpa*, en Escobedo, tendrán el próximo año su escuela... al menos eso prometió Eddy Oziel Hinojosa García.

ESCUELA – POLÍTICA SOCIAL / becas escolares – campañas de salud – Municipio y Sedesol

(15) Inician en Salinas Victoria introducción de servicios

31 Mayo 1998.-

Benefician a alumnos de primaria con becas de Sedesol municipal.

Para beneficio de 635 alumnos de 36 distintas escuelas primarias y evitar que deserten de las escuelas, el Alcalde Abel Guerra entregó ayer becas, que corresponden a recursos del ramo 033.

POLÍTICA SOCIAL

POLÍTICA SOCIAL / / Regularización – / Fiestas navideñas – entretenimiento – cobijas / servicios –agua y luz- Fomerrey, Municipio, Federación- / Reubicados de Las Malvinas / Sin regularización, no hay permiso de construcción y siguen los tejabanés

(20) Llevarán ambiente navideño a colonias no regularizadas

21 Diciembre 1998.-

En este diciembre habrá Navidad para todos... pues el Ayuntamiento de Escobedo llevará las festividades navideñas a algunas colonias que aún no están regularizadas ni tienen todos los servicios básicos, informó el secretario Leonel Chávez.

POLÍTICA SOCIAL / Municipio y Liconsa / Brigada médica (dental, cabello) y alimentación (despensa) / Salud – dengue – relación con la falta de agua /

(22) Repartirán leche barata en Escobedo

19 Julio 1999.-

Más de 3 mil familias se beneficiarán con un programa de abastecimiento comunitario de productos alimenticios, a precios accesibles, que el Ayuntamiento de Escobedo implementará en coordinación con Liconsa.

c) Ejemplos del tratamiento de la información del diario de campo.

Con el diario de campo también hicimos una primera selección por fechas. Sin embargo, el tratamiento de la información se llevó a cabo clasificando la información en dos apartados generales, relacionados con los contextos de interacción social identificados: el mundo de vida estructural (el 'contexto', la colonia); y el mundo de vida étnico (la 'familia').

Ordenamiento temático:

Información contextual: la colonia.

Martes 7 de diciembre de 2004. 3:30 p.m.

CONTEXTO Parentalidad.. Escuela ...recorrer de nuevo la colonia, sin aplicar encuestas. Al entrar por la calle principal, pasamos por *la escuela primaria, al parecer era la hora del recreo, pues los niños estaban todos en el patio jugando, mientras algunas madres de familia, afuera, veían a través de la cerca de malla con algunas con bolsas o moldes en la mano, como si hubieran ido a dejar 'el lonche' (refrigerio) a sus hijos.*

CONTEXTO Carteles de Hábitat en la escuela. Había una lista de talleres y cursos que habían sido llevados a cabo, entre los que se mencionaban Corte y Confección, Belleza, Carpintería, Rescate de Historias de vida, entre otros. En los anuncios aparecía también el monto que había sido invertido en cada programa y los niveles de gobierno que habían participado en la inversión, asimismo el período en que habían sido llevados a cabo estos cursos. La inversión total oscilaba alrededor de un millón de pesos.

Doña Mary ...la señora que atendía nos platicaba que ella había participado en el curso de Corte y Confección, nos indicó que una de las señoras que en ese momento la acompañaba había sido la maestra... desde una habitación al interior de la casa, se escuchaba una estación de radio que sintonizaba **canciones rancheras...** las gorditas que vende son 'al estilo rancho' o 'al estilo Dr. Arroyo', como le dijimos nosotros, pues ya antes ella había mencionado que ella era de ese lugar... **los maestros de la escuela iban a comprarle gorditas y que le decían: "queremos gorditas estilo rancho".**

...

20. Martes 17 de mayo. 1445 horas

CONTEXTO. Sobre la carretera... en la lateral hay bollas amarillas y líneas blancas recién pintadas, el resultado de las obras que hacían en visitas anteriores. En la casa del programa Hábitat hay un letrero de cartón, pegado en la pared exterior, de color rojo, que dice: 'Clases de belleza'. Afuera de la casa, viene caminando hacia la puerta una mujer de lentes, de traje gris (saco y falda), la cual lleva un trapeador (un 'mechudo') en una de sus manos.

...

Información contextual: la familia.

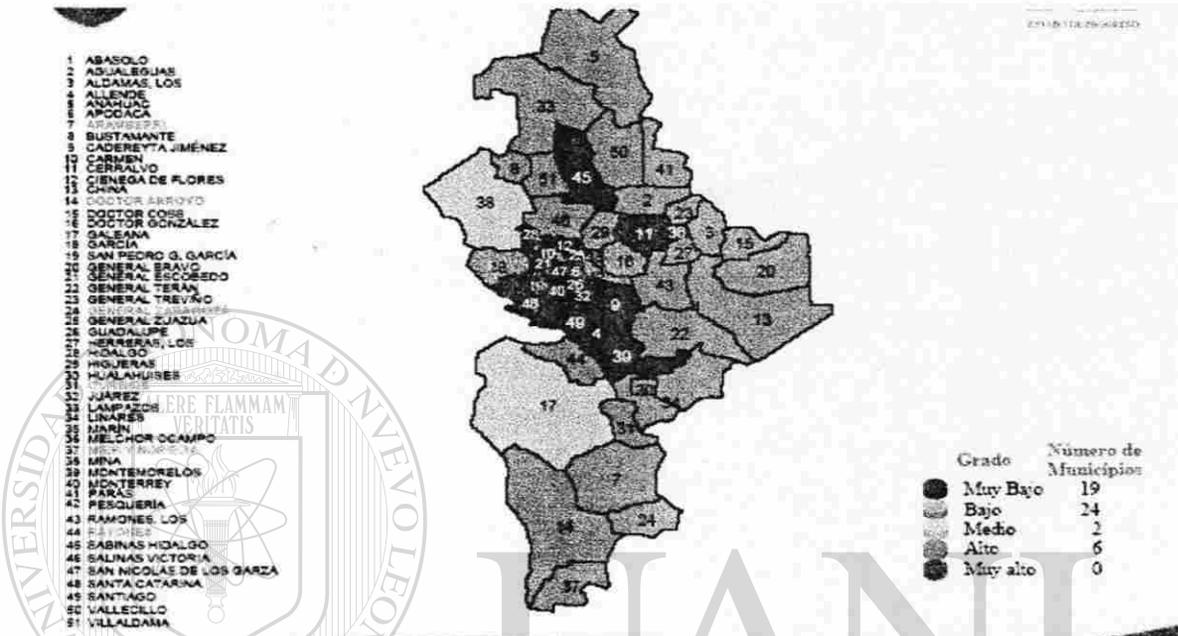
La información que no entró en la clasificación del 'contexto colonia', en su mayor parte correspondió a las familias indígenas contactadas. Primero hicimos un ordenamiento por familia, para describir el carácter pluriétnico de la colonia. Después nos centramos en el análisis descriptivo de la información de las dos familias de nuestro estudio. Se agrupó la información en las categorías de composición familiar; ocupación e inserción laboral; proceso migratorio; residencia anterior a la colonia; llegada a la colonia; relaciones de parentesco y paisanaje; relaciones con vecinos; relaciones de amistad; relaciones con instituciones; relaciones con la comunidad de origen; prácticas y costumbres desplegadas en la ciudad; el uso de la lengua nativa; y socialización familiar.

Ejemplo de descripción a partir de las categorías del Diario de Campo.

Aspecto o categoría.	Diario.	Descripción.
<p>OCUPACIÓN</p>	<p>. Cuando les pregunté a que se dedicaban, don F contestó: "trabajo por mi cuenta, vendo elotes". Su hijo es obrero, y su hija trabaja "en casas", haciendo trabajo doméstico. La nuera no trabaja. (...) Más tarde comentó que prefería trabajar por su cuenta, en la venta de elotes, porque así controla su tiempo ('salgo a vender a la hora que quiero y me regreso a la hora que quiero'), además que no recibe órdenes. / 3103 Afuera de la casa había un triciclo... Le dije que si vendía tamales por encargo y dijo que sí. / 2604 Don F contó que una vez estaban cocinando los tamales afuera de la casa, y pasaron dos 'aboneros'. Preguntaron si vendían los tamales. Don F le dio un tamal a cada uno. Después, contó, regresaron los aboneros preguntando si tenían tamales. / Un niño llegó a la casa y desde la calle pidió algo. Doña E... salió con un pequeño vaso desechable, y en él había algo parecido a paleta de mango, con chile en polvo en la superficie. Se lo dio al niño, quien pagó con un billete de veinte pesos. / Les encargamos 15 tamales de puerco y 15 de pollo / Que él sale por las tardes a 'trabajar', cuando baja el sol... Y luego me dijo: 'mira, ahí tengo la olla' / 2904 Estaba el triciclo de don F afuera, ya listo, preparado con botes de crema, chile rojo, mayonesa, lo necesario para ir a vender los elotes... Don F iba a trabajar... nos dio un vasito de elote a B y a mí / 1705 'los maquinistas' comían bajo la sombra del árbol del frente de la casa, que su suegra les había vendido tamales. Que preguntaron si hacía y que les vendió. / S y Alfonso estaban dormidos en la casa. José todavía está trabajando, llega 'entre siete y ocho'. ¿Y F?, le pregunté. 'Ella sólo viene los sábados y domingos'. Le pregunté en dónde trabajaba. Y dijo que la que sabía el nombre de la colonia era su suegra. / 0106 D. E. contó que le encargaron 70 tamales los trabajadores de las obras, y que también habían encargado zacahuil. / 0506 Le pregunté si iba a vender elotes cuando bajara el sol. Dijo que ni hoy 'ni mañana (miércoles 15) no 'saldrá a vender, hasta el jueves, ya es quincena'. / 1406</p>	<p>Ocupación de los miembros de la familia:</p> <p>Don F trabaja por su cuenta, vendiendo elotes cocidos, enteros o desgranados en vasos desechables. Los prepara con mayonesa, crema, queso amarillo, limón, chile en polvo (rojo). Tiene un triciclo y vende en la colonia, en el otro extremo de la misma. Dice que le gusta este trabajo porque así controla 'su tiempo, sale a vender a la hora que quiere y regresa a la hora que quiere; además, no recibe órdenes de nadie más' (3103, 1406).</p> <p>Doña E hace tamales en hojas de plátano, por encargo: aboneros (2904); maquinistas de obras de drenaje (0106); nosotros (2904,</p> <p>En la casa hacen y venden paletas (3008), venden fruta picada ('mangonadas', 2904), tostadas y chicharrones ('duritos') con chile (2706); paletas ('bollos', 3008) y hielo (2808); pan hecho en casa (); tortillas hechas a mano, por encargo (); quesos y camarones que traen de Tampico.</p> <p>... es 'obrero', plomero (). Sale por la mañana al trabajo, y regresa como a las 8 de la noche. Los sábados trabaja sólo hasta medio día. Descansa los domingos.</p> <p>F 'trabaja en casas', en el servicio doméstico. En realidad vive en la casa donde trabaja durante la semana, y regresa a la casa de los ... los sábados y domingos.</p> <p>A y S no trabajan. "Por eso yo les digo a estos, a mis hijos, que este trabajo que tienen, está 'papita', está tranquilo (2808) Identifica trabajo como equivalente a escuela: checar la encuesta: están chiquitos, van a la escuela, no faltan.</p>

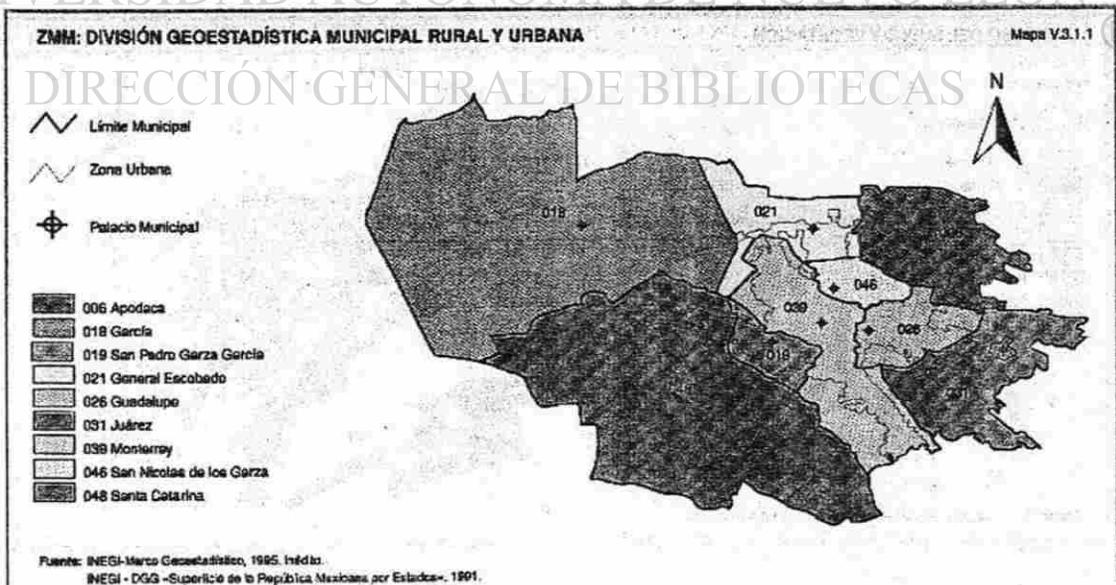
2.2. Mapas.

Fig. 7. Mapa de los municipios del estado de Nuevo León, señalando el índice de marginación de cada uno.



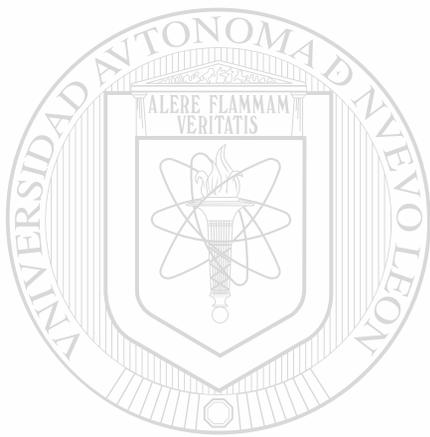
Fuente: Consejo de Desarrollo Social del Estado de Nuevo León (2004: 21)

Fig. 8. Mapa de los municipios de la Zona Metropolitana de Monterrey (ZMM).



Fuente: INEGI-Marco Geoestadístico, 1995. Inédito.
 INEGI - DGG -Superficie de la República Mexicana por Estados-. 1991.

Fuente: Semarnat, 1999 (http://www.semarnat.gob.mx/estadisticas_ambientales/).



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



