

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD XOCHIMILCO

División de Ciencias Sociales y Humanidades



**La escuela pública como espacio de interacción social de los
niños indígenas migrantes en Iztapalapa**

T E S I S

PARA OPTAR AL GRADO DE:

DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES

CON ESPECIALIDAD EN SOCIEDAD Y TERRITORIO

P R E S E N T A:

ALEJANDRO ANAYA BELLO

DIRECTORA DE TESIS: DRA. BEATRIZ CANABAL CRISTIANI

Octubre 2016

DEDICATORIA

A mi hermosa hija Camila

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi más profundo agradecimiento a la vida que me ha permitido tener la oportunidad de trabajar en proyectos constructores de mi ser, también quiero agradecer a las personas que me han apoyado incondicionalmente en la consecución de ese objetivo; agradezco a mi familia por su constante apoyo; a mis padres por darme la vida; a mi compañera de vida Rebeca Lirio y a mi hermosa hija Camila que ha venido a revolucionar mi vida entera con su luz, amor y alegría inmensa.

Agradezco al Dr. Roberto Navarro Arias por salvarme e impulsar este proyecto, sin su conocimiento y bondad esto no hubiera sido posible, mi agradecimiento a los profesores que me han guiado con grandes lecciones en la vida, a mi tutora la Dra. Beatriz Canabal Cristiani por su enorme paciencia y esmero al revisar mi trabajo de investigación y darme recomendaciones llenas de experiencia y conocimiento, pero sobre todo agradezco su alta calidad humana; también quiero expresar mi agradecimiento a las Doctoras Liliana López Levi, Sonia Comboni Salinas, Gabriela Contreras Pérez y Gisela Landázuri Benítez por tener la amabilidad de leer mi trabajo de tesis.

Hago mi más amplio reconocimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por apoyar mi formación en el Doctorado en Ciencias Sociales a través de la beca que me otorgó para realizar este proyecto; también reconozco y agradezco a todas las personas que aportaron sus experiencias, conocimientos y tuvieron la disposición para colaborar en la realización de este trabajo de investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
 CAPÍTULO I	
Marco teórico	36
EJE 1: CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL ESPACIO	39
Construcción social del Tiempo y el Espacio	39
El espacio-tiempo	40
Apropiación del espacio por los actores sociales	60
Relaciones de poder y procesos simbólicos en la construcción del espacio social	68
Vida cotidiana y construcción social del espacio	70
EJE 2: EDUCACIÓN	72
El enfoque de la antropología simbólica en la educación	77
La violencia como acción simbólica componente de las relaciones sociales y del espacio social	82
Relación del Estado-nación y la educación para la política educativa	86
La Educación indígena en México	92
EJE 3: IDENTIDAD CULTURAL	101

La cultura como elemento de organización de las relaciones sociales	101
La identidad cultural como componente del espacio social	104
La formación de la identidad cultural en la escuela de educación básica	108

CAPÍTULO II

IZTAPALAPA: EL ENTORNO SOCIAL-ESPACIAL

DE LOS NIÑOS INDÍGENAS	110
-Migración indígena	110
-La lengua	120
-El apego territorial	123
-Los ambientes escolares en Iztapalapa	131
-La violencia como moduladora y organizadora de lo social y lo espacial	134

CAPÍTULO III

POLÍTICA EDUCATIVA PARA NIÑOS INDÍGENAS MIGRANTES

EN LA CIUDAD DE MÉXICO Y EL ESPACIO ESCOLAR	142
-Función de la escuela en la transformación de los ambientes y los ámbitos de relación	153
-Vinculación escuela-comunidad	158
-Política educativa y la escuela como espacio social	160

-Enfoque de interculturalidad para la atención	165
de la población indígena en Iztapalapa	153
-Análisis institucional y políticas públicas	
para la educación básica en Iztapalapa	171
 CAPÍTULO IV	
LA ESCUELA COMO ESPACIO SOCIAL	175
-Función de la escuela en la transformación de	
la identidad cultural	186
 CONCLUSIONES	193
BIBLIOGRAFÍA	217
HEMEROGRAFÍA	225
WWWGRAFÍA	227
LEYES Y REGLAMENTOS	232
ANEXO FOTOGRÁFICO	237
ANEXO ESTADÍSTICO	242



Imagen panorámica de Iztapalapa en la actualidad

INTRODUCCIÓN

Espacio y Territorio son conceptos indispensables para el análisis social y deben estar contenidos en los estudios culturales para entender cómo se organiza y funciona la sociedad. Éste es uno de los objetivos fundamentales del presente trabajo de investigación y para alcanzarlo he buscado saber cómo se construye y organiza la sociedad y quiénes son los principales actores en ese proceso; asimismo, también he estudiado qué implicaciones tiene la forma en la que se organiza lo social a través de los procesos culturales y cómo es que éstos contribuyen a la construcción del espacio social en la ciudad.

Los actores sociales imprimen su manera de ver el mundo, valores, creencias, tradiciones, conocimientos y personalidad en los espacios que habitan, aquellos forman parte activa en la construcción de esos espacios a través de la cultura que los define y con la que le dan sentido a su existencia; de esta manera, contribuyen a la transformación dinámica e incesante de la sociedad y del espacio que los contiene y proyecta a cada momento.

El espacio y el territorio en la Ciudad de México se han modificado y transformado a lo largo del tiempo; esto se debe en parte a la presencia de la población indígena migrante en la ciudad. Asimismo, desde hace varias décadas se han registrado en Iztapalapa cambios radicales en la forma del paisaje y en su ámbito cultural que han impactado en la morfología de la metrópoli, dado que el territorio de Iztapalapa cuenta con una historia rica y

activa que ha estado presente en un incesante proceso de transformación, incluso desde antes de la llegada de los españoles a estas tierras.

En este trabajo de investigación estudio la construcción social del espacio y del espacio social desde una perspectiva teórica que conjunta las dimensiones cultural y social. De esta manera, justifico la realización de la tarea que me he propuesto en esta tesis, trabajo que he realizado a través del estudio de las significaciones que construyen los diferentes actores sociales en las relaciones que se generan y desarrollan en instituciones como la escuela, la cual es fundante y reproductora de la cultura en la sociedad contemporánea; por ello, es importante estudiar a la escuela como una institución social de primer orden que contribuye a la construcción social del espacio, del territorio, de la identidad cultural y de la sociedad en general.

El estudio y análisis de la forma en la que el sistema educativo contribuye a la constitución y organización de la sociedad es de vital importancia desde la perspectiva de las ciencias sociales, ya que actualmente es necesario que éstas cubran un área de investigación científica importante para los estudios culturales, los cuales deben incorporar la dimensión socio-espacial desde un enfoque de análisis interdisciplinario para entender integralmente estos procesos. Este ha sido otro de los objetivos a alcanzar con este trabajo de investigación.

Las ciencias sociales contemporáneas ofrecen una diversidad de métodos para construir el conocimiento científico, lo cual permite analizar a profundidad los graves problemas de las sociedades contemporáneas y

generar una reflexión amplia sobre la problemática social, esta tarea se posibilita por la revisión y estudio de diferentes corrientes del pensamiento, labor que también he realizado en este trabajo de investigación. Asimismo, las ciencias sociales trabajan con metodologías que no son las mismas que emplean las ciencias naturales, ya que en el análisis científico social se han diversificado los métodos, las técnicas de recolección y análisis de datos, al mismo tiempo que han cambiado a lo largo del tiempo sus formas de trabajar, porque los problemas que estudian las ciencias sociales tienen dinámicas y procesos diferentes.

Para atender los objetivos de este trabajo de investigación ha sido importante analizar la diversidad sociocultural, étnica y lingüística de la población infantil indígena que asiste a escuelas de educación básica en la Ciudad de México. Esto representa un reto académico ineludible, ya que “las investigaciones sobre experiencias de educación intercultural son escasas y los textos programáticos y propositivos predominan sobre los análisis empíricos y estudios de caso.” (Durin, 2005: 64)

La importancia de la diversidad cultural en la sociedad y en la ciudad es de primer orden, ya que esta condición cultural es parte del proceso de transformación del espacio social por la presencia de la población indígena en la ciudad, la cual, a su vez, se modifica por medio de relaciones e intercambios cotidianos con diferentes actores sociales; de esta forma, “la pluriculturalidad del Distrito Federal es una condición estructural históricamente constituida a lo largo de varios siglos y que se expresa en la morfología urbana, la distribución socio-espacial y la reproducción de

relaciones sociales y políticas de exclusión y desigualdad tanto en el campo material como en el simbólico.” (Yanes, 2006: 384-385)

En este trabajo de investigación me ocupo de analizar el impacto e importancia socio-espacial y cultural producida por la educación básica escolarizada en la construcción, transformación y mantenimiento del sistema social, dado que la educación escolarizada es un mecanismo de una de las instituciones sociales básicas que se encarga de la transmisión y reproducción de la cultura. Por tanto, la importancia de este estudio se justifica también porque las niñas y niños son las personas que a futuro continuarán la transformación y permanencia del sistema social; por tanto, resulta indispensable estudiar la forma en la que la educación está contribuyendo a generar cambios socio-espaciales.

La transmisión de la cultura es un proceso que permite la reproducción social a través de la construcción del espacio social; esta edificación social se lleva a cabo por medio del aprendizaje de normas de comportamiento, costumbres, valores y conocimientos que son los elementos que se reproducen a través del proceso educativo. Desde esta perspectiva de estudio pretendo contribuir a la construcción del conocimiento científico, ya que no abundan los estudios sobre la educación básica escolarizada y sus formas de reproducción de la cultura y construcción social del espacio; por tanto, la perspectiva de análisis socio-espacial es pertinente para este caso, porque en ella se agrupan de manera interdisciplinaria los enfoques sociológico, antropológico y geográfico.

La presencia de los indígenas en Iztapalapa forma parte de la diversidad cultural de la Ciudad de México en la era de la globalización, ya que en Iztapalapa, como en muchos lugares del mundo, se dan grandes movimientos de población migrante que buscan mejorar las condiciones de vida que en sus lugares de origen no encuentran. De esta forma, la presencia de la población indígena en Iztapalapa transforma la espacialidad y la territorialidad a través de sus prácticas y costumbres para modificar un ya de por sí abigarrado mosaico cultural.

La presencia de las niñas y niños indígenas en las escuelas de educación básica en Iztapalapa da muestras de la diversidad cultural y la necesidad de incluir a todos los “diferentes”, lo cual es necesario para que el país y el sistema educativo mejoren en la atención a los alumnos. Dado que, según la UNESCO: “La diversidad cultural es una fuerza motriz del desarrollo, no sólo en lo que respecta al crecimiento económico, sino como medio de tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora. Esta diversidad es un componente indispensable para reducir la pobreza y alcanzar la meta del desarrollo sostenible.” (UNESCO, 2014)

Por otro lado, en la Ciudad de México el patrón de ocupación socio-espacial de la población indígena está caracterizado por la dispersión, su presencia en la ciudad es heterogénea, diversa y variada; es por ello que “el diseño de política pública debe considerar y articular diferentes aspectos: la diversidad de grupos que están presentes en ella, la dispersión de su asentamiento, la especificidad de la problemática indígena en el contexto urbano basada en la diferencia cultural” Cfr. (Yanes, 2006)

La diversidad cultural, étnica y lingüística que está representada por la presencia de los indígenas en la Ciudad de México es un reto para la política educativa y el Sistema de Educación Básica, dado que las niñas y niños indígenas encuentran condiciones de exclusión en las escuelas generales de educación básica en la ciudad, “los niños de procedencia indígena muchas veces son segregados y discriminados por sus compañeros, o incluso por los propios profesores, quienes además muestran bajas expectativas hacia ellos, redundando todo esto en una baja autoestima, a su vez, estos factores repercuten en un bajo rendimiento, reprobación y deserción escolar, lo que impide que culminen su educación básica.” (Crispín, 2006: 126)

Para entender el contexto de producción de este trabajo de investigación, se debe tener en cuenta que es relevante para el desarrollo de las ciencias sociales hacer trabajos sobre la educación básica que incorporen las dimensiones social, espacial y cultural en sus enfoques de estudio para analizar a los grupos vulnerables de la sociedad; ya que, “El enfoque social en el análisis de los problemas tiene que privilegiar el conjunto del grupo, despertar la conciencia de la realidad colectiva y tratar de que los más atrasados no sean eliminados sino que reciban la ayuda de quienes marchan adelante.” (Sáez, 2008: 90)

Seleccioné la delegación Iztapalapa como un ámbito de estudio relevante porque es una de las entidades que mayor cantidad de población indígena atiende en sus escuelas públicas, dado que es la “delegación que, según los datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI)

cuenta con el mayor número de población indígena migrante” (Barriga, 2004: 1231)

Iztapalapa es la delegación que mayor población concentra en la ciudad con 1 millón 827, 868 habitantes; también es la de mayor extensión territorial, ya que tiene casi 117 km² y es la que alberga a la mayor cantidad de población indígena, tanto migrante como nativa; según datos del INEGI 2015, la delegación cuenta con 97, 159 habitantes indígenas. Por tanto, he tomado estos datos como uno de los criterios para justificar el estudio y análisis de la problemática educativa de esta población; así como su situación geográfica y la forma desordenada en la que ha ido creciendo la delegación, ya que ello le da una configuración socio-territorial-espacial, diversa, especial.



Fig. 1 Iztapalapa

Para ampliar el conocimiento y la importancia de este tema de investigación he tenido en cuenta la importancia de la presencia de la población indígena en la Ciudad de México, que está distribuida de la siguiente manera: “las dos terceras partes son indígenas originarios nahuas, y los demás son indígenas migrantes que residen principalmente en las delegaciones Iztapalapa con 61 320 hablantes de lenguas indígenas, Gustavo A. Madero con 29 187, Cuauhtémoc con 15 745, Coyoacán con 14 720 y Venustiano Carranza con 10 238.” (Albertani, 2001: 46)

Los indígenas migrantes viven dispersos por toda la Ciudad de México y en Iztapalapa se agrupan con sus parientes o paisanos donde, en muchas ocasiones, están asinados en predios en los que no cuentan con servicios básicos como agua, drenaje o luz eléctrica; en la mayoría de los casos, no tienen acceso a servicios médicos ni educación porque muchos de ellos no tienen documentos de identidad que avalen su residencia en la Ciudad de México. Por esta misma razón, no son beneficiarios directos de programas sociales y son invisibles para muchas dependencias gubernamentales. Sin embargo, están ahí y requieren atención por parte de las autoridades; demandan políticas públicas que atiendan sus especificidades étnicas y culturales.

A lo largo de los años se ha dado en el territorio de Iztapalapa un proceso de transformación socio-espacial que da cuenta de un acelerado y caótico cambio por el poblamiento de esta zona de la ciudad. A principios del siglo pasado las inmediaciones del cerro de la estrella mostraban sólo terrenos de un valle donde se cultivaba en las chinampas, había muy pocos

asentamientos humanos y sólo algunos caminos rurales y canales, lo cual era la preminencia del territorio de Iztapalapa en aquella época.

A partir de los años cincuenta del siglo XX se dio un acelerado proceso de poblamiento desde el pueblo de Iztapalapa hasta lo que hoy se conoce como el centro de la delegación. En las transformaciones morfológicas del territorio y el espacio se puede apreciar cómo se fue agrupando la población en torno a lo que ahora son las avenidas principales y alrededor del Cerro de la Estrella. Ya para los años sesenta del siglo anterior se pueden apreciar, en la estructura del territorio, cambios que dan cuenta del crecimiento desordenado que ha sido parte de la conformación socio-espacial de Iztapalapa.

También, a partir de los años sesenta del siglo veinte, se puede observar un conglomerado de construcciones que albergaban a la población residente en Iztapalapa: en este espacio hay un amalgamiento entre viviendas particulares y zonas industriales, lo cual nos muestra el cambio en las actividades económicas y el crecimiento desordenado en la región; también se puede observar el cambio en la morfología del espacio por una transición en el espacio de lo rural a lo urbano.

Actualmente, Iztapalapa alberga a casi dos millones de habitantes en un espacio social conflictivo, producto del crecimiento desordenado de la metrópoli; en este lugar hay una abigarrada mezcla de población de diferentes orígenes culturales que contribuye dinámicamente a la creación y transformación del espacio social.

Para llevar a cabo este trabajo de investigación hago referencia a la población indígena en comparación con la no indígena, lo que me permite mostrar con claridad las diferencias que forman parte de las políticas que tienen que ver con el tratamiento de los temas de la población indígena; por tanto, tomo el criterio metodológico del INEGI para identificar a esta población.

El INEGI usa el criterio de Hablante de Lengua Indígena (HLI) para identificar a la población indígena; para esta dependencia, indígenas son los que hablan una lengua diferente al español; “Además de los indicadores para la población que habla alguna lengua indígena, se incluyen, para tener un punto de comparación, los indicadores correspondientes a la población que no habla lengua indígena.” [Perfil socio-demográfico de la población que habla lengua indígena (INEGI), 2009: 3]

Con este perfil sociodemográfico se pretende, en primera instancia, dar un panorama de la situación de la población que habla lengua indígena; en una segunda instancia, señalar las desventajas socioeconómicas que respecto a la población que no habla lengua indígena enfrenta la población hablante y, como tercer aspecto, destacar la diversidad señalando las características sociodemográficas de los hablantes de las principales lenguas indígenas del país para contribuir a su conocimiento y a su atención particular, brindando información que permita la construcción de políticas públicas basadas en dicha diversidad. [Perfil

socio-demográfico de la población que habla lengua indígena (INEGI), 2009: 6]

Sin embargo, el criterio HLI como uno de los principales que utilizan las instancias gubernamentales -como INEGI- para reconocer a la población indígena es insuficiente para captar la realidad de esta población ya que, de acuerdo con las cifras del INEGI, sólo hay en el país 6 011 202 de personas que hablan una lengua indígena de los casi 11 millones de indígenas que reconoce la CONAPO, ya que para considerar a una persona como indígena esta última dependencia gubernamental toma como criterio de pertenencia a un grupo indígena, la auto adscripción de las personas a una etnia, aunque no hablen la lengua.

En el Distrito Federal, en el 2010 se contabilizaron 6 mil 416 niños de 3 a 14 años hablantes de alguna lengua indígena, 51.9% de ellos son hombres y 48.1% mujeres. Los niños hablantes de lengua indígena representan 0.4% del total de niños de 3 a 14 años de edad de la entidad y 5.2% del total de población de 3 años y más, hablante de lengua indígena. Del total de niños hablantes de lengua indígena, es en las delegaciones de Iztapalapa y Gustavo A. Madero donde se concentra el mayor porcentaje de ellos, con 24.1 y 15.1%, respectivamente.¹

¹ Consultado el 07/06/16 a las 17:00 hrs. En:

http://www.finanzas.df.gob.mx/ppeg/docs/Estadisticas_dia_del_nino_DF_2011.pdf

Para dar una perspectiva más amplia sobre la situación de la población indígena en el país en general, y en Iztapalapa en particular, presento datos que permiten observar de manera puntual su situación y posición en el ámbito social y espacial; estos datos los utilizo para justificar la importancia de estudiar a esta población desde una perspectiva socio-espacial.

Con respecto a la cantidad de niñas y niños indígenas que hay en México se puede decir que, aunque los criterios de INEGI son limitados en el número de personas que son consideradas como indígenas, las cifras de población siguen siendo relevantes para tomarlas como criterios de estudio y atención de las políticas públicas. De esta forma, se pueden contextualizar los datos que refieren que en los estados de la república en donde más se concentra la población indígena son Oaxaca, Yucatán y Chiapas. No obstante, la Ciudad de México es una importante entidad receptora de población indígena migrante, ya que en ese rubro cuenta con una población de 118, 424 habitantes de más de cinco años.

Para contrastar lo anteriormente señalado observamos, según datos del Perfil socio-demográfico del INEGI sobre la población que habla lengua indígena, que la cantidad de población que no habla una lengua indígena se encuentra en el estado de México, Distrito Federal y Jalisco; no obstante, se debe tener en consideración que la Ciudad de México es una de las entidades más pobladas del país.

La Ciudad de México cuenta con sólo el 1.5% de población indígena de todo el país, según datos del INEGI, sin embargo, esta “pequeña” proporción de

población indígena puede inducir a pensar -como lo hacen algunos políticos y académicos- que al ser relativamente pocas las personas de origen indígena en la ciudad, no es necesario brindarles servicios educativos que atiendan su especificidad cultural; no obstante, debe hacerse hincapié en el cumplimiento de derechos fundamentales como la principal justificación para su atención, dada la importancia que representa culturalmente una población diversa en la era de la globalización en la que el mundo se vuelve cada vez más pluricultural.

Por otro lado, según la Ley General de Educación, la edad para considerar a un niño o niña en edad para asistir a la educación primaria es de 6 a 11 años. En el caso del D.F., la asistencia de alumnos a la escuela es alta, 94%; sin embargo, aunque la inasistencia ya no es un problema grave para la mayoría de la población, los indígenas siguen teniendo bajo rendimiento en la escuela, situación que se debe –en parte- a factores de índole social y económica entre otros.

Con base en la normatividad vigente, la edad para considerar a un niño o niña en edad para asistir a la educación secundaria es de 12 a 14 años. En el caso de este nivel escolar, las cosas se complican aún más para la población indígena, ya que los niveles de deserción en este nivel escolar son altos, aunque no están estadísticamente registrados, además está presente la dificultad para contabilizar a los alumnos que son indígenas, ya que en ese nivel educativo los alumnos ya han registrado un proceso de aculturación que muchas veces los hace negar su origen étnico; de esta forma, la educación secundaria es el nivel educativo en el que hay una mayor

deserción escolar, ya que de un 95.8% de asistencia de alumnos no indígenas, hay sólo un 78.5% de alumnos indígenas. (INEGI, 2010)

La Ciudad de México es la entidad federativa que mayor diferencia registra en los porcentajes de asistencia de la población indígena y no indígena. Conforme se va incrementando el nivel escolar es menor la asistencia de la población indígena y se va agrandando la brecha entre indígenas y no indígenas. La edad límite para concluir la educación básica es de 15 años; después de esa edad se contabiliza el analfabetismo abierto que, para el caso de la población indígena en el país es de casi el 70% y en la Ciudad de México es de 87%. (INEGI, 2010)

En Iztapalapa hay un alto porcentaje de población HLI de más de 15 años que es analfabeta, este dato sirve para ejemplificar parte del fracaso del sistema educativo; dado que, conforme aumenta la edad de la población indígena ésta registra menos estudios y más analfabetismo; una de las razones para analizar tal situación se puede argumentar con base en el análisis de las condiciones sociales que encuentran los indígenas en la sociedad urbana, ya que en muchas ocasiones vienen de lugares precarios, en cuanto a la prestación de los servicios escolares, o porque en Iztapalapa no encontraron oportunidades para adquirir educación básica.

Para estudiar y analizar la realidad social de las niñas y niños indígenas migrantes que asisten a las escuelas públicas en la delegación Iztapalapa requerí conocer la situación y posición que tienen en el espacio y el territorio que habitan como actores sociales relevantes; ya que “los diversos

indicadores de desigualdad social involucran particularmente a la población indígena en condiciones de pobreza, vulnerabilidad, rezago y exclusión.” (Informe sobre la exclusión educativa de niños, niñas y adolescentes indígenas en el Distrito Federal).

Las condiciones de pobreza y vulnerabilidad, entre otras, son las que ensanchan la amplitud de las diferentes brechas de exclusión social que tiene la población indígena en las grandes ciudades con respecto a la población no indígena; esta situación de exclusión ha ido prefigurando algunas transformaciones sociales y espaciales de la ciudad que son potenciadas a través del proceso educativo a nivel básico en Iztapalapa.

La población indígena en la Ciudad de México tiene dificultades para adquirir la educación básica debido a que para ellos, aquella “se desarrolla en condiciones adversas, en un ambiente escolar poco amigable, segmentado y generalmente discriminatorio. Los estudiantes indígenas, comparados con los no indígenas, enfrentan problemas de acceso y permanencia en la escuela y la ayuda académica adicional, cuando se ofrece, no aminora la brecha existente entre indígenas y no indígenas, ni mucho menos ayuda a superar el estigma generado alrededor de los estudiantes de origen indígena.” (Rebolledo, 2009)

Con el fin de estudiar la realidad social de las niñas y niños indígenas migrantes que asisten a las escuelas públicas en la delegación Iztapalapa analicé la situación, relación y posición que tienen los indígenas como actores sociales en un entramado de relaciones con otros actores que

intervienen en la construcción social del espacio escolar en donde se refleja la aplicación de la política educativa.

Las metodologías de las ciencias sociales son fundamentales para explicar diferentes aspectos de la realidad social e impulsar el avance del conocimiento. La metodología como proceso sistemático y riguroso tiene como objetivo aclarar los fines y los mecanismos para descubrir y construir el conocimiento científico. Tomo estas reflexiones para justificar la importancia de este trabajo de investigación, el cual tiene entre sus objetivos: estudiar los mecanismos para la construcción social del espacio, para alcanzar este objetivo he teniendo como eje central del análisis la transformación de la identidad cultural de la población infantil indígena que asiste a escuelas primarias públicas de la delegación Iztapalapa en la Ciudad de México.

Para llevar a cabo el estudio anteriormente descrito utilicé el enfoque cualitativo de las ciencias sociales, con base en planteamientos provenientes de corrientes teóricas como la geografía humana, la sociología educativa y la antropología cultural y simbólica, entre otras áreas de conocimiento. Con el fin de alcanzar los objetivos de estudio propuestos utilicé también a la etnometodología. El enfoque teórico empleado en la investigación aporta elementos para explicar e interpretar conceptos como espacio, tiempo, territorio, relaciones sociales, etc.; en este sentido, se justifica lo que afirma Sartori cuando señala: “debemos impulsar la formación de conceptos. Sin conceptos, y sin su sistematización, no es posible arribar a la teoría (en el sentido de sistematización de la ciencia).” (Sartori, 2002a: 65)

El enfoque seleccionado y la propuesta metodológica planteada me han permitido analizar los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo con los postulados teóricos propuestos. Asimismo, con este enfoque teórico busqué señalar la importancia de las indagaciones sobre la forma en la que se está construyendo socialmente la espacialidad a partir de la transformación cultural de los infantes indígenas en las escuelas públicas de educación básica en Iztapalapa.

Para llevar adelante esta empresa de investigación he considerado lo que expresa Chalmers cuando diferencia la ciencia de otras formas de conocimiento, ya que no se puede estar de acuerdo con una idea única y generalizada sobre los resultados de la ciencia; por ello, puedo afirmar que la finalidad de la ciencia tiene que ver con la producción del conocimiento a partir del método que se elija para analizar los problemas que la realidad social propone. La ciencia se basa en métodos rigurosos para generar nuevos conocimientos; por tanto, la metodología que seleccioné para estudiar la problemática propuesta atiende la finalidad general de las ciencias sociales contemporáneas: producir conocimientos válidos para entender e interpretar la realidad social contemporánea.

Las teorías sociales tienen finalidades, normas y métodos diferentes que no pueden ser evaluados con los mismos criterios de las ciencias naturales; por ello, con los métodos para construir el conocimiento en ciencias sociales resulta difícil establecer regularidades universales sobre los aspectos sociales o culturales de las agrupaciones humanas, como las relaciones sociales y los procesos identitarios detonados por la educación básica escolarizada; asimismo, también se puede entender que: “Debido a que los

individuos humanos son formados por la sociedad en la que viven, resulta notoriamente difícil definir alguna esencia inmutable que yazga detrás de las diferencias sociales, culturales e históricas [...]; dado que los procesos de razonamiento, observacionales y experimentales implicados en la ciencia evolucionan históricamente.” (Chalmers, 2006: 16)

Hay diferentes aspectos de la problemática en estudio que ha sido necesario entender y explicar con apoyo en las corrientes teóricas seleccionadas y la metodología que ello conlleva, lo cual ha sido de utilidad para entender cómo se desarrolla un conjunto de relaciones entre diferentes actores sociales a partir del proceso de construcción-deconstrucción-formación de la identidad cultural que es producido por la educación en las escuelas básicas a las que asisten niñas y niños indígenas en Iztapalapa.

Para explicar el encadenamiento de procesos sociales que producen la significación con la que se construye el espacio, se hace relevante lo que expresa Sartori cuando propone un esquema para representar la dinámica cognoscitiva a través de la cual los actores sociales significan las acciones con las que construyen el espacio basándose en “tres elementos: palabra, significado y referente; por tanto, vale decir que: 1) tenemos en mente *significados*, los cuales 2) se expresan en *palabras*, que a su vez 3) denotan *referentes*.” (Sartori, 2002a: 57)

Con base en el esquema sobre el proceso cognoscitivo propuesto por Sartori se pueden explicar la forma en la que se construye el conocimiento científico, dado que cuando un concepto es impreciso se genera confusión y

ambigüedad, esto se debe en parte a una falta de consolidación de lenguajes especializados en las ciencias sociales. Es por ello que la ciencia es “esclava” de sus métodos y técnicas, por tanto, se puede entender que: “El método científico no provee recetas infalibles para encontrar la verdad: sólo contiene un conjunto de prescripciones falibles (perfectibles) para el planteamiento de observaciones y experimentos, para la interpretación de sus resultados, y para el planteo mismo de los problemas” (Bunge, 1973: 34)

No obstante lo anterior, se tiene que ampliar la mirada para entender que la dinámica de la racionalidad y la objetividad perseguida por la ciencia se basa en el orden, ya que: “El conocimiento científico es sistemático: una ciencia no es un agregado de informaciones inconexas, sino un sistema de ideas conectadas lógicamente entre sí.” (Bunge, 1973: 35)

Uno de los aspectos a destacar para entender la importancia de la construcción del conocimiento es la del lenguaje como factor de diferencia entre “las ciencias” por su especialización disciplinaria, ya que el conocimiento es acumulativo; de igual forma, el análisis cualitativo permite establecer las bases para la construcción de los conceptos que permiten crear un lenguaje especializado; es por ello que este trabajo de investigación se ha realizado bajo este enfoque en el que las opiniones y respuestas de los actores son los datos más importantes para la reinterpretación de la realidad social analizada.

Para construir la metodología de análisis tuve en cuenta que el tiempo lineal es un patrón de análisis impuesto por el modelo teórico de la física clásica,

Enzesberger argumenta en su contra para explicar los fenómenos sociales, ya que esa visión de la construcción del conocimiento científico está en contra de la visión espacio temporal de algunas culturas indígenas en México; este es un argumento que destaco en el análisis que he realizado en la tesis. De esta manera, se puede entender la crítica que se hace de las formas de organización de los pueblos indígenas, lo cual se ejemplifica con la reflexión sobre lo que se considera atávico en el mundo contemporáneo, dado que “el atavismo se considera una desviación especialmente reprobable del curso ordenado de la historia”, desde el punto de vista del enfoque teórico de la física clásica, ya que esa concepción del tiempo se asigna a “las regresiones individuales a situaciones ancestrales [...], hoy este concepto se aplica ante todo para descalificar a los movimientos que se oponen con mayor o menor fuerza al proceso de modernización.” (Enzesberger, 1999: 24)

Utilizo la reflexión anterior como argumento para explicar la importancia de incluir las diferentes perspectivas espacio-temporales de los diferentes grupos culturales en México para diseñar la política educativa y las propuestas pedagógicas que recojan el sentir y la perspectiva de la población; especialmente de la indígena, que no encuentra -en la mayoría de los casos- condiciones favorables en el sistema educativo actual, el cual no reconoce sus especificidades culturales representadas por visiones del mundo distintas a las incorporadas en el imaginario colectivo, situación que en muchas ocasiones define escenarios propicios para la discriminación y el rechazo de la población indígena en los diferentes ámbitos en los que conviven con otras grupos culturales en la ciudad.

La estructura de la tesis se compone de cuatro capítulos en los que se desarrollan los elementos necesarios para la realización del trabajo de investigación; en el primer capítulo hago el planteamiento teórico de un enfoque socio-espacial en el que se entrelazan diferentes conceptos provenientes de corrientes teóricas de la geografía, la sociología y la antropología, principalmente; los conceptos y sus fundamentos epistemológicos están presentados en tres Ejes que posibilitan el análisis de los datos obtenidos con el trabajo de campo.

En el segundo capítulo establezco un panorama contextual sobre Iztapalapa y las condiciones socio-espaciales de la población indígena en esta delegación, así como un análisis sobre la condición y caracterización de las relaciones de los diferentes actores sociales que se entrecruzan a partir de las acciones que se llevan a cabo en las escuelas de educación básica en ese lugar de la Ciudad de México. En este capítulo también llevo a cabo una caracterización de las condiciones en las que se desarrollan las diferentes relaciones entre los distintos actores sociales que participan en la educación básica.

En los capítulos III y IV analizo los datos obtenidos en el trabajo documental y de campo y presento los resultados de investigación; la información analizada se obtuvo con ayuda de diferentes técnicas de investigación que utilicé para captar los distintos aspectos de la problemática estudiada. Asimismo, las categorías construidas y presentadas en el marco teórico son las principales herramientas conceptuales con las cuales examiné los datos obtenidos en la investigación de campo; propuse esta forma de trabajo para realizar un análisis detallado de la información y los datos obtenidos. Para

llevar a cabo esta tarea agrupé los datos con base en las categorías analíticas más importantes con las que se construyó el enfoque de análisis planteado en el marco teórico.

Las principales técnicas empleadas para obtener la información en campo fueron:

1. Entrevistas semi-estructuradas:

Utilicé esta técnica de investigación para captar un panorama más amplio sobre lo que piensan y dicen los actores sobre los temas de interés para el estudio; privilegié esta técnica porque a partir de la descripción detallada que hacen los actores sobre sus vivencias, experiencias y relaciones en la escuela, he podido entender -desde una perspectiva propia de los actores- sus valores, creencias y puntos de vista; es decir, su identidad cultural.

2. Cuestionarios:

Estos instrumentos posibilitaron la identificación de datos y aspectos muy puntuales sobre los temas de interés, me permitieron tener ideas claras y amplias sobre los temas que abordé con mayor detalle en las entrevistas a profundidad, se aplicaron a profesores.

3. Observación participante:

Esta técnica me facilitó un acercamiento a los procesos de relación desarrollados entre los distintos actores sociales involucrados en la educación básica escolarizada y para obtener información de primera mano de los diferentes actores sociales participantes en el proceso

educativo, desde directivos hasta padres y madres de familia indígenas. La observación se realizó en ambientes de interacción dentro y fuera de las escuelas.

4. Entrevista en profundidad:

Este instrumento se aplicó a actores clave en el proceso de la educación básica, principalmente profesores y profesoras que atienden a niñas y niños indígenas, así como también a directivos, orientadoras escolares, trabajadoras sociales, psicólogas y personal administrativo que atiende directamente a los niños indígenas y sus familias.

Las técnicas anteriormente descritas me sirvieron para captar los datos necesarios para examinar los procesos que forman parte de la transformación de la identidad cultural de los alumnos indígenas y no indígenas; para el análisis y comprensión de los datos utilicé la técnica de la entrevista, porque a partir de la descripción propia y amplia que hacen los actores sociales sobre sus vivencias, experiencias y relaciones es como se puede entender su cultura e identidad.

Con el fin de alcanzar los objetivos del proyecto he realizado investigación documental y de campo, ya que: “La investigación de campo agrupa todas las técnicas de investigación que se realizan cara a cara y se constituyen en fuentes de primera mano y de elaboración propia. El trabajo o los estudios de campo [...] son la aplicación de algunas técnicas en el marco de una

convivencia cotidiana con los sujetos de estudio y en el lugar estudiado [...] y en esta situación es que tiene lugar la aplicación de otras técnicas, como la observación participante que va implícita en el mismo.” (Fernández Poncela, 2009: 153)

La investigación de campo ha sido una de las técnicas más adecuadas para llevar a cabo este trabajo de investigación, dado que para desarrollar este tema se ha hecho necesario generar fuentes de información propias para conocer a detalle la forma en que se desarrollan las diferentes relaciones en los distintos ámbitos de actuación de los actores sociales, especialmente en las escuelas de educación básica, como uno de los espacios importantes para construir la socialización de los alumnos y la transformación del espacio social.

Para desarrollar el trabajo en campo realicé entrevistas que permitieron saber cómo viven de manera cotidiana los indígenas urbanos las brechas de exclusión social, producidas muchas veces por la discriminación y el racismo hacia los alumnos en las escuelas de educación básica en Iztapalapa; esto ha contribuido al conocimiento de la forma en la que se están dando las relaciones de los actores sociales participantes del proceso educativo; las entrevistas también fueron útiles para conocer los diferentes puntos de vista de los distintos actores, dado que la entrevista es “una técnica intensiva, ya que se trata de la opinión profunda de las personas entrevistadas y hasta puede ser de su propia personalidad”. (Fernández Poncela, 2009: 181)

Para complementar el análisis de las entrevistas y la observación en campo se revisaron datos estadísticos de la población en estudio que se presentan en un anexo de datos estadísticos al final de la tesis, lo cual he realizado con el fin de contextualizar y contrastar el problema de investigación; recopilé datos tanto de la población indígena como de otros actores sociales que tienen que ver con la provisión de los servicios de educación básica para la población indígena en la Ciudad de México; sin embargo, se debe considerar que:

Las estadísticas disponibles para cuantificar a los pueblos y poblaciones indígenas de la ciudad de México y del país deben ser tomadas con gran reserva, en la medida en que los indicadores con los que se han recopilado tienen sesgos culturales que no dan cuenta de la compleja dinámica socio-cultural indígena y se traducen en una subestimación de la población indígena realmente existente. (Yanes, 2003)

Las técnicas e instrumentos de investigación se dirigieron a los actores sociales que a continuación describo:

Para la realización del trabajo en campo entrevisté a profesores, directores de escuelas, padres y madres de familia indígenas, trabajadores sociales, psicólogos escolares, administradores y burócratas de diferentes niveles, encargados de los procesos administrativos que tienen que ver con la atención a la educación básica de niñas y niños indígenas en Iztapalapa. En la mayoría de los casos, fueron entrevistas a profundidad que quedaron registradas en audio y video; algunas sólo se registraron en audio y otras

tantas se realizaron sin ningún registro de este tipo por las situaciones de contexto, las condiciones de trabajo y en algunos casos, a solicitud expresa de los entrevistados.

A lo largo del trabajo de campo hubo muchas situaciones no previstas en las que me encontré con actores relevantes para explicar el proceso relacional surgido de la actividad educativa e indagué, aún sin tener registro de lo que estaba captando; sin embargo, todas y cada una de las respuestas obtenidas en el trabajo de campo se ven reflejadas en el análisis y los resultados que presento en este trabajo de investigación.

En el caso del trabajo con la Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa (DGSEI), el trabajo se dificultó por complicaciones burocráticas que impusieron los funcionarios a los que les solicité entrevista o información. En algunos casos, accedieron a ser entrevistados, pero la mayoría de las veces, obstaculizaron el acceso a la información de sus archivos sobre las evidencias del trabajo que realizan con los docentes que atienden a población indígena en escuelas de educación básica en Iztapalapa.

Al final de la tesis, en la parte de la bibliografía, incluyo un apartado en el que se registran los datos y las referencias de las personas entrevistadas, sus cargos o funciones, las fechas y los lugares de realización de las entrevistas. Cabe destacar que en la mayoría de los casos, los datos que proporciono de los entrevistados son los necesarios para su registro, no agrego mayor información por cuestiones de confidencialidad.

También en la parte final de la tesis presento un apartado compuesto por Anexos, entre los que recopiló un archivo de fotografías y videos² que me permitieron analizar las características físicas y sociales de algunas de las escuelas de educación básica más representativas de las diferentes zonas de la delegación Iztapalapa, de sus ámbitos de relación inmediatos y de las condiciones relacionales y contextuales de alumnos, profesores, directivos, personal administrativo y otros tantos actores sociales que intervienen en el proceso educativo.

Las diferentes perspectivas exploradas con los distintos enfoques teóricos y las técnicas de investigación propuestas, me permitieron tener mayores elementos para construir el conocimiento científico que aquí propongo; ya que los fundamentos epistemológicos de la ciencia en general y de las ciencias sociales en particular se transforman históricamente, no linealmente como lo señala el método teórico surgido a partir del estudio de la física clásica, sino en una agregación de desarrollos teóricos como lo que Enzesberger llama “hojaldre”.

² En versión electrónica.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

“El espacio social guarda en sus dimensiones físicas los efectos de la acción
de los grupos sociales”

Anderlean

En el marco teórico presento un enfoque socio-espacial que construí a través de la revisión, análisis y discusión de diferentes planteamientos teóricos provenientes de la geografía humana, la sociología educativa y la antropología cultural, principalmente; esta tarea la llevé a cabo para edificar el enfoque teórico que me permitió estudiar el problema objeto de investigación: analizar a la escuela como espacio social de interacción de los niños indígenas migrantes en las escuelas de educación básica de Iztapalapa en la Ciudad de México.

Para desarrollar el marco teórico, en el que desarrollé el aparato crítico con el que analizo los datos recopilados en el trabajo de campo, monté tres Ejes analíticos que desarrollo en el presente capítulo. Dichos Ejes me permitieron construir las categorías necesarias para desarrollar el estudio, tales Ejes son:

1. Construcción social del espacio; en este Eje desarrollo la discusión sobre los planteamientos teóricos que permiten entender y analizar cómo se construye socialmente el espacio escolar y social.
2. Educación; en este Eje planteo los principales conceptos para explicar lo que es y cómo funciona la educación como acción simbólica, conceptos que me sirvieron para caracterizar a la educación básica, con lo cual he analizado cómo funciona la educación que reciben las niñas y niños indígenas en Iztapalapa.
3. Identidad Cultural; en este Eje analizo los mecanismos para explicar cómo se transforman las relaciones a partir de la función de la escuela como una de las acciones primordiales del proceso educativo y cómo es que esa transformación identitaria moldea las relaciones entre los actores que construyen socialmente el espacio-social escolar y sus ámbitos de relación inmediatos.

Este trabajo de investigación lo realicé para entender cómo contribuyen los procesos educativos a la construcción de lo social incorporando la dimensión espacial; tales procesos se analizaron a través de las significaciones que construyen los actores sociales a partir de las distintas relaciones que se entrecruzan en el proceso de la educación básica en la delegación Iztapalapa.

Para alcanzar los objetivos propuestos en este trabajo de investigación he buscado conocer la forma en la que se transforma lo social, para ello he incorporado el estudio de la dimensión del espacio en los diferentes ámbitos en que los niños están interconectados a partir de las relaciones que se

construyen en la escuela de educación básica. Por ello, es importante entender que “La Ciudad de México es, sin embargo, un espacio privilegiado para el análisis tanto del proceso social como del institucional porque aquí han madurado tendencias de largo plazo entre las que se encuentra un complejo y diversificado proceso de etnización y pluriculturalización tanto por la expansión de la mancha urbana sobre los pueblos como por el poder de atracción de la ciudad de corrientes migratorias indígenas de todo el país”. (Yanes, 2006: 384)

Otro de los aspectos a destacar para entender la importancia que tiene la educación en la reconfiguración de la identidad cultural de la población indígena y de cómo estos procesos societarios contribuyen a la construcción social del espacio escolar, es la necesidad de transformar el sistema educativo en función del reconocimiento y atención de la diversidad cultural, como lo señala la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEM) cuando se refiere a la obligación que tiene el Estado de garantizar la prestación de los servicios educativos a toda la población de manera gratuita, laica y equitativa; ya que no es sólo una cuestión de cobertura y prestación de los servicios de la educación, como se establece en el artículo 3º Constitucional, ya que, como algunos autores reconocen: “la demanda de los indígenas urbanos por el ejercicio de su derecho a la educación no es sólo un asunto de cobertura y escolarización, sino que implica también la transformación del Sistema Educativo mismo en función de la pluralidad cultural y de los valores de la diversidad.” (Yanes, 2006)

EJE 1: CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL ESPACIO

El primer Eje planteado para desarrollar el marco teórico tiene su punto de partida en la fundamentación de un modelo de análisis que hace posible el entendimiento y la explicación de la construcción del espacio social en Iztapalapa. Algunos de los conceptos clave que he propuesto para armar dicho enfoque teórico son: espacio-tiempo, espacio social, relaciones sociales, habitus, campo, capital cultural, territorio, entre otros tantos. Para la construcción del marco teórico en este Eje se discuten y entretajan las nociones conceptuales propuestas desde la interrelación de diferentes enfoques teóricos como los que ofrece la geografía, la sociología y la antropología.

Construcción social del Tiempo y el Espacio

En la actualidad es difícil hablar de espacio de manera desligada de la noción de tiempo, así lo propone David Harvey. Desde hace ya varias décadas autores como Léfèbvre y otros estudiosos de los temas sociales y espaciales han trabajado este tema desde distintas perspectivas teóricas; no obstante, hay un interés científico creciente por entrelazar las diferentes perspectivas teóricas para darle un enfoque espacial al análisis social en las ciencias sociales contemporáneas.

La naturaleza no se presenta a nosotros de forma automática, con una medida natural del espacio y del tiempo, sino que ofrece un rango de posibilidades entre las cuales podemos elegir. El hecho de que la sociedad opte por una de estas posibilidades es lo que importa y esta elección es ampliamente un producto del mito y de la cultura (en la cual incluyo la cultura de la ciencia), al mismo tiempo que está fuertemente vinculada con la manera en que una sociedad particular desarrolla su modo de vida en su ambiente material. (Harvey, 1994: 3)

La relevancia de entender y analizar el entrelazamiento de las dimensiones social y espacial tiene que ver con la manera en la que cada sociedad define estos conceptos dinámicos; éstos permiten conocer y analizar la estructura de la sociedad y su funcionamiento; por ello, “Decir que algo es socialmente construido no significa que sea subjetivo y arbitrario. La elección que una sociedad hace sobre qué considera que es el espacio y el tiempo es fundamental para comprender cómo actúa toda la sociedad”. (Harvey, 1994: 3)

El espacio-tiempo

El espacio-tiempo como categoría analítica es importante en la construcción del enfoque socio-espacial; es necesario para explicar las diferentes aristas de la realidad social a estudiar, en especial, la que viven de manera cotidiana los indígenas en las escuelas de educación básica de la capital del país en la

era de la globalización, ya que cada época imprime una lógica de definición de los fenómenos sociales y espaciales que permiten captar la dinámica social; el espacio-tiempo sirve para entender cómo es que hoy en día es indispensable considerar la “simultaneidad del tiempo-espacio” para dar cuenta de cómo se articulan y funcionan estas dos importantes dimensiones de la vida en sociedad.

He utilizado tres tipos de articulación entre el tiempo y el espacio para explicar cómo es que “El EspacioTiempo corresponde justamente a la capacidad de los sujetos sociales de usar el espacio”; el primer tipo de articulación es un espacio-tiempo circular, el segundo es un espacio-tiempo lineal y el tercero es el espacio-tiempo de la simultaneidad. (Hiernaux, 1995: 12) Cada uno de ellos está asociado a tres tipos diferentes de organización social; no obstante, en las sociedades complejas de la globalización contemporánea conviven los tres tipos de articulación tempo-espacial de manera simultánea en las diferentes realidades de los distintos actores sociales.

Uno de esos actores sociales contemporáneos son los indígenas que habitan en grandes ciudades, como los que lo hacen en la capital de México. Sin embargo, a los indígenas los han definido, desde los enfoques antropológicos tradicionales, dentro de la noción espacio-temporal circular; esta noción sólo se basa en el primer tipo espacio-temporal. Sin embargo, los indígenas urbanos de Iztapalapa en el siglo XXI se desenvuelven, habitan y se apropian de ámbitos urbanos complejos que no atienden a una sola lógica espacio-temporal, sino que combinan los tres tipos propuestos por Hiernaux.

Otros teóricos como Doreen Massey -que también analizan de manera conjunta las nociones de tiempo y espacio- reconocen al tiempo como una dimensión necesaria para que exista la diferencia y al espacio lo ubican como un aspecto potencial de la multiplicidad; tanto la diferencia como la multiplicidad son aspectos relevantes que sirven para explicar los fenómenos asociados a la existencia de la diversidad cultural, como la que se encuentra presente en el contexto escolar en el que se desenvuelven las niñas y niños indígenas migrantes en las escuelas de Iztapalapa.

En la delegación Iztapalapa -como en muchos otros lugares del mundo- las corrientes migratorias de población indígena que llegan a la ciudad participan en relaciones sociales definidas como un conjunto de interacciones entre diferentes actores sociales en las que está presente el poder como la capacidad de influir en el otro, lo cual hace que unos impongan sus puntos de vista y su visión del mundo sobre otros; es decir, la cultura dominante, que se ve reflejada en los lugares, espacios y territorios en los que la diversidad cultural es el sello característico. De esta forma, el análisis de la interrelación de las categorías de tiempo y espacio ha sido necesario para la construcción del enfoque socio-espacial que he propuesto para analizar la realidad social que aquí se estudia.

Por otra parte, la discusión sobre el reconocimiento del análisis del tiempo y el espacio de manera conjunta es una propuesta que no ha sido bien entendida por los postulados de la modernidad, ya que algunos teóricos afirman que los meta relatos de la modernidad no lograron captar las

múltiples dimensiones del espacio, mucho menos su dimensión social; es por ello que “Esta discusión y crítica que se inicia en la Escuela de Frankfurt, concluye en una readecuación de las nociones de tiempo y espacio. Se dice que, si la modernidad no cumplió con la promesa anunciada, ahora lo importante será solamente lo que existe y no lo que va a existir, esto es el espacio.” (López-Levi y Ramírez, 2012: 26)

Desde la perspectiva teórica como la que sostiene Massey, también se afirma que para que haya tiempo tiene que haber interacción, para que ésta se dé, debe estar presente la multiplicidad, para que ésta sea, debe haber espacio y que para que haya tiempo debe haber espacio; por tanto, se confirma que “la organización moderna del mundo dentro de un gran relato único suprimió la existencia de las diferencias reales. Si sólo existe un relato, un futuro hacia el que todos nos dirigimos (bajo la forma en la que nos imaginamos el mundo), entonces hemos suprimido las multiplicidades genuinas y potenciales de lo espacial. (Massey, 2005: 126-127)

La homogeneidad -que por largo tiempo han buscado las políticas educativas de los Estados-nación de la era industrial- ha contribuido a la generación de desigualdades económicas y sociales, ya que no se ha puesto una adecuada atención, en el diseño de las políticas educativas para atender las diferencias culturales; dado que como lo afirman algunos autores, desde los años ochenta del siglo XX se cuestionó la promesa de “transformación y liberación que la modernidad capitalista prometía”; asimismo, la homogeneidad que ésta prometió, generó desigualdades nacionales y regionales en todas las naciones, “desarrolladas y subdesarrolladas”. Cfr. (López-Levi y Ramírez, 2012)

Las reflexiones teóricas sobre la interrelación espacio-tiempo las he tomado como referencia para cuestionar la intención homogeneizadora de las políticas educativas que se han implementado a lo largo de la historia de la educación institucionalizada en México y que no han permitido, hasta la fecha, atender de manera incluyente las diferencias culturales de toda la población mexicana; dado que el enfoque filosófico predominante de las políticas educativas ha producido una espacialidad social excluyente para algunos sectores de la población, como los indígenas.

Destaco para la construcción del enfoque socio-espacial su capacidad para generar referentes significativos que explican el sentido homogéneo que se le quiere dar a la formación de los educandos, a través de los lineamientos de la política educativa que rige la educación básica escolarizada, dado que con ese enfoque filosófico se transforma la identidad cultural de la población, lo cual impacta en la forma en la que se construyen los diferentes ámbitos espaciales; por otra parte, es importante destacar que el concepto de espacio se ha redefinido a partir de tres condiciones especiales:

“primero, una redefinición del espacio en donde está ahora subordinado al tiempo; segundo un análisis del texto del espacio, lo que en él se produce o se dice de él, su simbolismo o la cultura que lo origina y tercero, una readecuación de escalas en donde la micro del lugar es la que define los procesos de los individuos, ya no de los grupos, y a partir de poner énfasis en la identidad como punto fundamental de vinculación entre agente y espacio” Cfr. (Ramírez, 2003: 37-50)

Uno de los conceptos principales para entender la problemática que se estudió en este trabajo de investigación es el de espacio, sin embargo, hasta el momento no hay consenso sobre lo que éste significa de manera clara, ya que es un término polisémico que se ha abordado desde diferentes perspectivas teóricas, tanto de las ciencias naturales como de las ciencias sociales, porque “Existen varias maneras de concebir el espacio. Es muy importante formular una nítida concepción del mismo si se quiere comprender los fenómenos urbanos y la sociedad en general; sin embargo, la naturaleza del espacio sigue siendo algo misterioso que la investigación social no ha conseguido develar.” (Harvey, 1977: 5)

Para elaborar una noción conceptual del espacio acorde con los objetivos de este estudio, se ha hecho necesario apoyar la idea de que la construcción del espacio debe estar basada en las prácticas humanas, ya que, para autores como Umberto Eco, los fenómenos de la cultura son las actividades humanas y éstas pueden ser observadas como sistemas de signos que conducen contenidos culturales como los que surgen de las interrelaciones cotidianas entre los alumnos en un ámbito escolarizado; es por ello que “El problema de una nítida conceptualización del espacio se resuelve a través de la práctica humana con respecto a él. Dicho de otro modo, no existen respuestas filosóficas a las preguntas filosóficas que surgen acerca de la naturaleza del espacio, sino que las respuestas residen en la práctica humana.” (Harvey, 1977: 6)

Para otros autores, el espacio es “la noción más genérica y remite a la dimensión a partir de la cual se materializan los objetos, los fenómenos o los procesos.” (López-Levi y Ramírez, 2012: 22); es también un concepto que se ha utilizado en las ciencias sociales para comprender diferentes aspectos de la realidad humana y desde esta perspectiva, la noción conceptual así definida, ha servido para construir el enfoque teórico socio-espacial que he utilizado en este trabajo.

En la construcción del enfoque socio-espacial propuesto en este marco teórico, he definido al espacio con base en las reflexiones de algunos teóricos que han traspasado las barreras disciplinarias; asimismo, los diferentes enfoques teóricos me sirvieron para elaborar una noción conceptual que me ha sido de utilidad para describir los dinámicos procesos sociales a los que el concepto de espacio está asociado; por tanto, en este trabajo de investigación se debe entender al espacio como “el producto de las interacciones y complejidades, los entrecruzamientos y las desconexiones, de las relaciones”. (Massey, 2005: 119) Dado que todas las relaciones están interconectadas en la imagen irrepresentable gráficamente del espacio en capas y dimensiones que se sobreponen unas a otras de manera compleja y desordenada.

Para realizar el trabajo ha sido importante analizar todas las relaciones de manera conjunta para tener un panorama lo más completo posible del espacio social y de cómo este a su vez le da forma a los territorios. Asimismo, de todo el complejo entramado de relaciones se pueden destacar las que giran en torno a la educación básica, las que tiene que ver con las niñas y niños indígenas en la Ciudad de México y con todos los actores que

entrecruzan trayectorias, proyectos e intereses en la prestación de los servicios escolares básicos en Iztapalapa. Este análisis lo hice considerando la interseccionalidad de relaciones en las que está presente el racismo, las cuestiones de género, los elementos diferenciadores de generación y clase como una dinámica *formativa* dentro de los procesos sociales de reestructuración global, nacional, regional y local. Cfr. (Brah, 1997)

Para definir la manera en la que se entrecruzan las relaciones que conforman el espacio social, tuve en cuenta que “todo reconocimiento serio de la multiplicidad y la diferencia depende del reconocimiento de la espacialidad.” (Massey, 2005: 108). De esta forma se justifica la importancia que debe tener el reconocimiento y la atención a la diversidad cultural presente en las escuelas de educación básica en Iztapalapa y representada - en parte- por la población indígena en la Ciudad de México, dado que la “espacialidad en sí es una de las dimensiones de la construcción de la diferencia”. (Massey, 2005: 106)

Por otra parte, para describir la manera en que las relaciones contribuyen a la construcción del espacio social en la escuela se puede afirmar, junto con Massey, que el proceso de formación social del espacio “se basa en tres postulados fundamentales: primero, la vinculación entre el espacio y el poder; segundo, el espacio integrando la posibilidad de múltiples trayectorias y tercero, el espacio como un sistema abierto en un continuo proceso de transformación, es decir es un proceso en proceso [...]; el espacio deja de ser estático y se encuentra en continuo movimiento; es el resultado de la conjunción de co-presencias y co-existencias que se encuentran a partir de

las múltiples trayectorias que adoptan los agentes, es multidimensional y por lo tanto móvil.” (López-Levi y Ramírez, 2012: 27)

Para ampliar el desarrollo conceptual del espacio se debe entender que las trayectorias son los relatos que hacen los actores sociales para marcar y configurar el espacio, ya que de esta manera lo definen. También las trayectorias son los diferentes discursos que construyen los actores sociales en su proceso de socialización, a partir de la formación y transformación de su identidad cultural, lo cual realizan por medio de la significación de las acciones que realizan cotidianamente, ya que el significado es el contenido mental que se le asigna al signo lingüístico, el cual es una realidad que puede ser percibida por el ser humano a través de los sentidos y que remite a imaginar otras realidades que no están presentes.

El significado es una construcción social que funciona dentro de un sistema lingüístico y que pone un elemento en lugar de otro; por ello es que a través de la construcción del significado se entiende en esta investigación la forma en la que se construye socialmente el espacio; asimismo, se debe tener en cuenta que la significación que se produce de las interacciones entre los actores sociales en las relaciones sociales es el principal elemento de análisis de la investigación. De esta forma, se debe entender que “La semiótica estudia los procesos de comunicación los cuales se sostienen sobre sistemas de significación; [...] es decir, ayuda a obtener un conocimiento cualitativamente distinto de los fenómenos de significación.” (Sánchez, 2012)

Por tanto, para entender la significación producida en los entrecruces de las diferentes relaciones sociales establecidas entre los distintos actores sociales tuve en cuenta que, como la afirma Sánchez, la función del signo instaura sentido, facilita las relaciones comunicativas y por tanto configura la cultura.

Las nociones conceptuales anteriormente descritas se encuentran en sintonía con lo que expresa Hägerstrand, con respecto a la definición del espacio como la co-existencia de trayectorias relativamente independientes, lo cual tiene que ver con el reconocimiento del espacio como esfera del encuentro o desencuentro de esas trayectorias; de esta forma, se entiende que la multiplicidad de las interacciones entre diferentes actores sociales - como los que están presentes en las escuelas de educación básica en Iztapalapa- sean parte de las trayectorias que trazan los diferentes actores sociales, por medio de sus co-existencias y co-presencias, lo cual le da forma al espacio social en la escuela.

Para conocer la forma en la que se interrelacionan las dimensiones de lo social y lo espacial al construir el espacio social, apelé a concepciones teóricas como la de geometrías del poder, para explicar la manera en la que las acciones sociales de los actores que se relacionan en el espacio escolar se producen a través de prácticas sociales, como las que se detonan a partir de la transformación identitaria que se produce en la aulas de las escuelas de educación pública, básica.

En este sentido, en la era de la posmodernidad se han generado posturas y visiones que reorientan el análisis del espacio, tanto desde la visión marxista,

como desde otros enfoques teóricos que se interesan también en estos estudios. Massey reflexiona sobre la epistemológica del espacio en sus “geometrías del poder” y lo plantea como una reflexión profunda sobre el espacio para enfrentar los cambios que se presentan en el siglo XXI, enfatizando el carácter social que éste tiene. Cfr. (Ramírez, 2010: 167)

Las geometrías del poder son un concepto creado por Doreen Massey para enfatizar el carácter social del espacio, dado que éste es producto de acciones, relaciones y prácticas sociales; en este aspecto coincide con los planteamientos establecidos por David Harvey y con el concepto de acciones escolares de Cuhe. Asimismo, se sabe que el espacio es un producto social construido por medio de las relaciones entre los actores y que adquiere múltiples formas, dependiendo de las diferentes perspectivas planteadas por los actores sociales al relacionarse.

Para explicar las geometrías del poder es necesario entender cómo se vincula el espacio y el poder, por ello, se debe saber que la concepción de geometrías del poder se asocia al concepto de espacio como un aspecto relacional y siempre cambiante; de esta forma, Massey considera que el espacio es una dimensión de la existencia humana; “es una categoría más abstracta e integradora [...], que es considerada como el espacio particular de nuestra identidad” (Ramírez, 2010); por tanto, desde este planteamiento teórico se proponen tres aspectos importantes para la definición de las geometrías del poder:

Primero, “en las *geometrías del poder*, en lugar de buscar la homogeneización del espacio, las diferencias son integradas al interior de las regiones, por lo tanto, es preciso abrirse a la existencia de disputas locales que sólo se consensan y a veces se resuelven con la negociación.

Segundo, la identidad permite analizar la complejidad interna que existe en las regiones. Sin embargo, en lugar de partir de una identidad estática, admite que su construcción es relacional y se pueden generar a partir de relaciones existentes fuera del lugar; por lo tanto, lo local es global pero también a la inversa, lo global es local.

Tercero, en esa relación en donde se puede ir de un lugar local a uno global, existen responsabilidades de los agentes diversos que participan en ese vínculo que no sólo contribuyen en la construcción de la identidad, sino también de las consecuencias que la interacción produce. Cfr. (Ramírez, 2010)

Con base en el primer aspecto planteado por Massey para desarrollar su concepto de geometrías del poder se puede señalar la importancia de incluir la diferencia cultural en la construcción de los espacios -y dado el carácter relacional que marca Massey para la construcción del espacio-, se destaca la relevancia que tienen los intercambios entre los actores sociales para disputar el poder que se juega en las relaciones.

En el segundo aspecto, la función que juega la identidad cultural dentro de las relaciones y la afirmación sobre el carácter extrínseco de su formación en

otros lugares justifica la importancia de la condición de migrantes que tienen las familias de indígenas que han llegado a la ciudad y que utilizan los servicios de educación pública, básica en Iztapalapa.

El tercer aspecto señalado por Massey para el desarrollo del concepto geometrías del poder es relevante porque destaca el papel y la responsabilidad de los actores sociales en las relaciones; aclara la forma en la que se establece el poder en las interacciones y cómo contribuye eso a la construcción de las identidades, del espacio y a final de cuentas, de la sociedad.

La construcción del espacio, tomando en cuenta su interrelación con la dimensión temporal, es una herramienta conceptual que utilizo para explicar la importancia de la incorporación de la diferencia cultural en los sistemas educativos, ya que “un reconocimiento político real de la diferencia haría que se le entendiera más como lugar que como secuencia, que una comprensión más acabada de la diferencia tendría en cuenta la contemporaneidad de la diferencia y también tendría en cuenta que los ‘otros’ de existencia real, no están simplemente detrás de nosotros sino que tienen sus propias historias que contar. Le otorgaría al otro, al diferente, al menos un cierto grado de autonomía en ese sentido.” (Massey, 2005: 116)

Con base en los planteamientos de Massey sobre las geometrías del poder, observé que una noción conceptual de este tipo es de utilidad para plantear un enfoque de análisis que permite estudiar la diversidad cultural que se encuentra presente en las aulas de las escuelas de educación básica a las

que asisten niñas y niños indígenas migrantes en Iztapalapa; de igual forma, el análisis se facilitó a través del estudio de la reorientación ética, normativa y práctica de la política educativa; es por ello que, para que co-existan múltiples historias, debe haber una noción de espacio que integre al tiempo y a “los otros”, a los diferentes, en su construcción social.

Para la realización de este trabajo de investigación me fue necesario definir claramente los planteamientos teóricos que han permitido sostener la discusión y el análisis de los datos recabados con el trabajo de campo; por tanto, para alcanzar dicha meta he aceptado como válida la propuesta teórica de David Harvey, quien apuesta por la ruptura de fronteras disciplinares para captar los fenómenos sociales y espaciales interrelacionados; tal propuesta teórica abre la brecha para entender lo que aquí se estudia, ya que hace un esfuerzo por unir mundos aparentemente inconexos como los de los fenómenos sociales y los fenómenos espaciales, lo cual es de utilidad para dar explicaciones válidas desde un punto de vista teórico como el que presento en este trabajo de investigación.

Desde la perspectiva teórica planteada, he buscado entender la relación que existe entre los procesos sociales y los fenómenos espaciales; algunos autores reconocen la importancia y la mutua determinación entre lo social y lo espacial para explicar la realidad social; por tanto, para aplicar el enfoque socio-espacial se relacionan las nociones de procesos sociales y fenómenos espaciales, lo cual realicé con la intención de estudiar los diferentes aspectos de la realidad social observada en las aulas de las escuelas de educación básica en Iztapalapa.

Basándome en las afirmaciones anteriormente planteadas, puedo sostener que las prácticas e interacciones cotidianas, los intercambios, las reglas escritas y no escritas, las co-presencias y co-existencias que se suscitan en las relaciones entre los diferentes actores sociales que participan en el proceso educativo se nutren de las interacciones presentes en las múltiples relaciones que se generan desde el ámbito escolar, debido a los intercambios entre los diferentes actores que en ellas participan, dándole forma a esos espacios y a otros ámbitos de relación, como los que son representados por el barrio, las calles, la familia, etc.

En la búsqueda de una “teoría general de la ciudad”, Harvey sintetiza la importancia de relacionar los procesos sociales que se llevan a cabo en la ciudad y la forma espacial que ésta asume. La transformación del espacio y del territorio que se lleva a cabo en Iztapalapa también está relacionada con la forma en la que se están redefiniendo las identidades culturales de los alumnos en educación básica, por ello, es importante entender que: “En términos disciplinarios, esto equivale a integrar dos importantes métodos educativos y de investigación. Yo diría que se trata de construir un puente entre los estudios con imaginación sociológica y los dotados de ciencia espacial o de imaginación geográfica.” (Harvey, 1977: 16)

Para entender y explicar la forma en la que se construye el espacio social a través de las relaciones entre los diferentes actores sociales que interactúan en el espacio escolar he acudido a Bourdieu, quien plantea un modelo de análisis del espacio social que se estructura con base en dos formas de

capital, principalmente: el económico y el cultural; el primero es el conjunto de bienes materiales que les permite a los actores sociales situarse dentro del espectro del espacio social; el segundo es el conjunto de saberes que se adquieren en las instituciones, como la familia y la escuela, y que le da a los actores la posibilidad de identificarse con los otros miembros del grupo social o cultural al que pertenecen dentro del espacio social.

Siguiendo esta lógica de análisis afirmo, de acuerdo con Bourdieu, que el sistema escolar es el que permite adquirir el capital cultural y que su entrelazamiento con el capital económico es lo que hace posible entender la manera en la que se construye el espacio social, que es: “el conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas de las otras, definidas las unas en relación con las otras, por relaciones de proximidad, de vecindad o alejamiento y también por relaciones de orden, como debajo, encima y entre..., el espacio social es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación..., capital económico y capital cultural”. (Bourdieu, 1998: 13-14)

DIAGRAMA DEL ESPACIO SOCIAL



Diagrama tomado del texto: Capital Cultural, Escuela y Espacio Social de Pierre Bourdieu.

Bourdieu define al espacio social como “esa realidad invisible que no se puede mostrar ni tocar con los dedos y que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes”. (Bourdieu, 1998: 15), lo cual es consistente con el concepto relacional del espacio propuesto por Massey, Harvey y los otros autores que he trabajado en el marco teórico. Para analizar los elementos y las acciones que acercan o alejan a los actores sociales dentro de las relaciones que se desarrollan a partir del ámbito escolar en educación básica me he basado en este modelo de análisis del espacio social, ya que “El modelo define pues las distancias que son *predictivas* de reencuentros, de afinidades, de simpatías o también de deseos”. (Bourdieu, 1998: 16)

Con respecto al funcionamiento del modelo y a la interpretación sobre la posición de los actores sociales en él, Bourdieu afirma que “la proximidad en el espacio social predispone al acercamiento: las personas inscritas en un sector restringido del espacio serán a la vez más próximos (por sus propiedades y sus disposiciones, sus *gustos*) y más inclinados a parecerse; más fáciles también al acercamiento, a la movilización.” (Bourdieu, 1998: 16)

Uno de los elementos que me ha servido para explicar la forma en la que se llevan a cabo las relaciones entre los actores sociales que participan en la construcción social del espacio en la escuela es el concepto de habitus que es la subjetividad socializada; son los esquemas de pensamiento, percepción y acción de los actores sociales que permiten adquirir hábitos que posicionan y construyen el espacio social; es la creación de prácticas definidas por las condiciones sociales que las contienen, es la manera en la que las

estructuras sociales se interiorizan en los actores sociales y le dan forma a la subjetividad de los actores.

El habitus es formado por esquemas de percepción y valorización; es lo que forma parte de la identidad y la cultura, “es el producto de condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente, hace corresponder un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre ellos por una afinidad de estilo [...], es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas.” (Bourdieu, 1998: 14)

Otro de los conceptos que me ha permitido analizar la forma en la que se desarrollan las relaciones entre los actores sociales a partir de la escuela de educación básica a la que asisten niñas y niños indígenas migrantes en la delegación Iztapalapa es la de campo, que para Bourdieu es: una red de relaciones que se definen por medio de la posición de los actores en la sociedad y cuya posición es definida en función de los capitales con los que cuentan los actores, lo cual les permite situarse y proyectarse en el campo social y por tanto definir su posición y la construcción del espacio social, son espacios que se constituyen históricamente a través de las instituciones sociales y sus leyes de funcionamiento, es decir de la cultura.

Por otra parte, los sistemas simbólicos son los que permiten enlazar las diferencias entre los actores sociales en la escuela ya que “Las diferencias asociadas a las diferentes posiciones, es decir, los bienes, las prácticas y

sobre todo las *maneras*, funcionan, en cada sociedad, al modo de las diferencias constitutivas de los sistemas simbólicos, como el conjunto de fonemas de una lengua o de un conjunto de rasgos distintivos y de separaciones diferenciales constitutivos de un sistema mítico, es decir, como los *signos distintivos*.” (Bourdieu, 1998: 15)

Con respecto a las características del espacio social, autores como Harvey aseguran que es la acción humana, a través de interrelaciones, la que lo puede construir, puesto que:

El espacio no es social mientras no sea ocupado por la actividad humana, es decir, por la sociedad cuyos miembros interactúan de múltiples maneras y en diferentes campos. Lo que significa que el espacio social no existe en sí mismo sino por la acción humana y, concretamente, por las interrelaciones sociales que se dan en un espacio geográfico determinado como el que representan -para este caso- los diferentes ámbitos relacionales interconectados con la escuela de educación básica en Iztapalapa. Por eso, es preciso tener en cuenta no sólo la noción de territorio, sino la de sociedad, que al ocupar aquél lo convierte en terruño, por el sentimiento de pertenencia y apropiación del mismo, lo cual es fuente de identidad, fundamentada en el sentimiento de pertenencia territorial. (Comboni y Juárez, 2012: 242-243)

Apropiación del espacio por los actores sociales

La apropiación del espacio se puede entender como un conjunto de acciones que realizan los ocupantes de los espacios para dotarlos de sentido; los construyen a partir de sus propios significados y es en estos intercambios donde se dan las luchas de poder para transformar los espacios; por tanto, en ellos se desarrollan las significaciones que le dan sentido a los lugares con símbolos que sus ocupantes les otorgan para construirlos.

La categoría de territorio está íntimamente relacionada con la categoría de espacio; tan es así que muchas veces no queda claro cuándo se habla de una y de otra, por eso: “en las disciplinas sociales, el uso del lenguaje territorial se ha extendido sin que en el discurso académico se haya tenido plena conciencia del sentido teórico y epistemológico asignado a un conjunto de categorías –espacio, territorio, lugar, región-, las cuales se han usado de manera metafórica e intercambiable.” (Reyes y López, 2010: 9)

No obstante la poca claridad en la definición de los conceptos, para avanzar en el estudio aquí he buscado aclarar las categorías de análisis, con la intención de emplearlas para explicar los fenómenos relativos a la construcción social del espacio escolar, a partir de las transformaciones identitarias y culturales que se producen en las interacciones entre diferentes actores sociales, propiciadas por la forma de organización escolar en la educación básica.

La categoría de territorio tiene tres características básicas: “es mucho más concreta y particular que la de espacio, refiere a una dimensión de la superficie terrestre, y por último, alude a una adscripción política, que no tiene la de espacio [...]; no ha sido trabajada por la filosofía o a partir de referencias de corte conceptual de importancia.” (López-Levi y Ramírez, 2012: 37)

Por otro lado, la noción de territorio en la literatura anglosajona tiene una connotación distinta a la que se usa en América Latina; en este ámbito se la utiliza “para dimensionar las transformaciones particulares que se desarrollan en un espacio determinado.” (López-Levi y Ramírez, 2012: 38); por tanto, de aquí se desprende su importancia para el funcionamiento del enfoque socio-espacial, ya que con dicho instrumental he podido observar las transformaciones de los diferentes ámbitos de relación en los que participan los distintos actores sociales en el proceso educativo. Ésta es la noción a la que se adscribe este trabajo de investigación para entender y describir el espacio del que se quiere hablar; es por ello que resulta importante saber que: “El vínculo agente-espacio, resulta de la particularidad del estudio del territorio.” (López-Levi y Ramírez, 2012: 38)

Algunos autores proponen “el uso de la categoría de territorio para designar la forma concreta como la sociedad se vincula con su entorno de forma particular, por medio de las relaciones sociales que genera el proceso de relación.” (López-Levi y Ramírez, 2012: 39) Es por esta razón que la he utilizado en este trabajo de investigación como una categoría que permite explicar las formas que adquieren los ámbitos de relación en los que se

llevan a cabo las actividades y la vida cotidiana de las niñas y niños indígenas en Iztapalapa con base en un proceso de carácter relacional.

Para complementar la utilidad y funcionamiento de los conceptos clave en el análisis de la construcción social del espacio escolar es necesario tomar en cuenta otras perspectivas teóricas que hacen uso de la categoría de espacialidad física para analizar los fenómenos sociales, ya que autores como Coraggio señalan la necesidad de “partir de una teoría de los procesos sociales para investigar la espacialidad social.” (López-Levi y Ramírez, 2012: 40)

Desde algunas concepciones analíticas el territorio se conforma a partir del poder; sin embargo, cuando se trata de su apropiación, el concepto de territorio “puede ser visto también desde el punto de vista de lo cultural” que es uno de los aspectos centrales para entender la manera en que el territorio genera significaciones entre los actores sociales que lo habitan; así, “El territorio se puede definir como una porción de la superficie terrestre sujeta a procesos [...] de apego, arraigo y apropiación.” (López-Levi y Ramírez, 2012: 41)

Para otros autores el territorio es tanto físico como mental; por ello, los territorios pueden ser puntos de referencia que demarcan la acción cotidiana de los actores sociales; asimismo, desde otras perspectivas teóricas se dice que el territorio “es el espacio apropiado por un grupo social para asegurar su reproducción y la satisfacción de sus necesidades vitales, que pueden ser

materiales o simbólicas.” (Giménez citado por López-Levi y Ramírez, 2012: 42)

Giménez señala que para trascender una definición puramente descriptiva de territorio hace falta contar con una teoría del mismo y para ello sugiere partir de la noción de espacio. De esta forma, he podido explicar la importancia de la apropiación del territorio por parte de los indígenas migrantes que habitan en la Ciudad de México y viven diferentes procesos en Iztapalapa; asimismo, Giménez dice que: “El territorio sería el espacio apropiado y valorizado - simbólica y/o instrumentalmente- por los grupos humanos”; de igual forma, afirma que el espacio se concibe “como la materia prima del territorio [...], como la realidad material preexistente a todo conocimiento y a toda práctica. El espacio tendría entonces una relación de anterioridad con respecto al territorio, se caracterizaría por su valor de uso y podría representarse como un ‘campo de posibles’, como ‘nuestra prisión originaria’.” (Raffestin citado por Giménez, 1999: 27)

El territorio sería el resultado de la apropiación y valorización del espacio mediante la representación y el trabajo, una ‘producción’ a partir del espacio inscrita en el campo del poder por las relaciones que pone en juego; y en cuanto tal, se caracterizaría por su ‘valor de cambio’ y podría representarse metafóricamente como ‘la prisión que nos hemos fabricado para nosotros mismos’. (Giménez, 1999: 27)

Para definir al territorio se proponen tres elementos primordiales que están vinculados directamente con la escuela y las relaciones que hacia su interior

se desarrollan y se proyectan en sus ámbitos inmediatos: “la apropiación de un espacio, el poder y la frontera.” (Giménez, 1999: 27) La apropiación de territorios por parte de los actores sociales puede ser de dos tipos, según Giménez; sin embargo, para construir el enfoque socio-espacial que aquí propongo resulta de utilidad tomar en cuenta la dimensión simbólico-expresiva de la apropiación de un territorio para justificar la función que tiene la acción educativa en la transformación de las identidades culturales de los alumnos; es así que: “los territorios constituyen en última instancia el envoltorio material de las relaciones de poder, y pueden ser muy diferentes de una sociedad a otra [...]; el territorio resulta de la apropiación y valoración de un espacio determinado. Ahora bien, esta apropiación-valoración puede ser de carácter instrumental-funcional o simbólico-expresivo.” (Giménez, 1999: 28); en el segundo caso “se destaca el papel del territorio como espacio de sedimentación simbólico-cultural, como objeto de inversiones estético-afectivas o como soporte de identidades individuales y colectivas” (Giménez, 1999: 29)

La importancia del territorio, como organizador del espacio, se puede ver reflejada en el ámbito de Iztapalapa a través de las relaciones que se llevan a cabo entre actores sociales para construir una espacialidad específica, ya que “como organización del espacio, se puede decir que el territorio responde en primera instancia a las necesidades económicas, sociales y políticas de cada sociedad, y bajo este aspecto su producción está sustentada por las relaciones sociales que lo atraviesan;” (Giménez, 1999: 29)

La dimensión simbólica del territorio es una parte fundamental en la explicación de la forma en la que los actores plasman sus intereses, necesidades, afectos, filias y concepciones del mundo en las distintas relaciones que se establecen en él, ya que “el territorio es también objeto de operaciones simbólicas y una especie de pantalla sobre la que los actores sociales (individuales o colectivos) proyectan sus concepciones del mundo.” (Giménez, 1999: 29)

El territorio puede ser considerado como objeto de apego afectivo o como lugar de inscripción de un pasado histórico y de una memoria colectiva, es decir, como “geosímbolo” que se define como "un lugar, un itinerario, una extensión o un accidente geográfico que por razones políticas, religiosas o culturales revisten a los ojos de ciertos pueblos o grupos sociales una dimensión simbólica que alimenta y conforta su identidad" (Bonnemaison citado por Giménez, 1981: 256)

Basándose en el “diagrama de los nichos territoriales del hombre” -de Moles y Romer-, los cuales tienen sus escalas y ritmos temporales propios, Giménez explica que estos autores diseñan cuatro envoltorios que van englobando las distintas escalas de actuación de los seres humanos, desde el gesto inmediato hasta el “vasto mundo” a partir de las diferentes percepciones psicológicas que son representadas por los diferentes envoltorios del diagrama propuesto. Es por ello que estos planteamientos me han sido de utilidad para explicar la construcción de los ámbitos de relación en los que participan las niñas y niños indígenas migrantes de Iztapalapa.

A partir del modelo expuesto en dicho diagrama Giménez explica que Hoerner plantea dos tipos de territorios: los próximos o identitarios como la aldea, el pueblo o el barrio y los territorios más vastos como los de los Estados-nación, los supranacionales o los de la globalización. Con base en lo expuesto por Giménez se puede afirmar que los ámbitos de relación se construyen a partir de lo que Hoerner llama los territorios identitarios, que son los espacios que valorizan y se apropian estos niños indígenas en su interacción con otros actores sociales; a partir de estos territorios identitarios se explica la función de sus casas, sus espacios de trabajo, la calle, los barrios y colonias en donde se asientan para vivir.

La distinción propuesta por Hoerner se basa en sentimientos de apego o de pertenencia a un territorio; es por ello que Giménez retoma lo expuesto por Tuan cuando dice que "el Estado moderno es demasiado amplio, sus límites demasiado arbitrarios, su área demasiado heterogénea para motivar el tipo de afecto que surge de la experiencia y del conocimiento íntimo". En estas afirmaciones encontré apoyo para explicar la conformación y funcionamiento de los ámbitos de relación como los espacios de interacción inmediatos que edifican los actores sociales a partir de la significación que construyen a partir de su asistencia a las escuelas de educación básica en Iztapalapa. De esta forma y a manera de ejemplo se puede afirmar que: "En el transcurso de una vida, un hombre -ahora como en el pasado- puede echar raíces profundas sólo en un pequeño rincón del mundo." (Giménez, 1999: 30)

A partir de los planteamientos expuestos por Giménez he podido establecer condiciones para explicar de qué manera se producen los distintos ámbitos que se interconectan a partir la identidad cultural que se transforma por

acciones de la educación básica. Para tal caso, he propuesto las categorías analíticas para describir las características de los diferentes ámbitos de relación en los que participan las niñas y niños indígenas en los “territorios identitarios” y los “territorios abstractos”; los primeros están caracterizados por el papel esencial de la vivencia y del marco natural inmediato, junto a la posibilidad de desplazamientos frecuentes. “Serían a la vez espacios de sociabilidad cuasi comunitaria y refugios frente a las agresiones externas de todo tipo. Los territorios abstractos, en cambio, estarían más lejos de la vivencia y de la percepción subjetiva, y justificarían en mayor medida las nociones de poder (jerarquías), de administración y de frontera.” (Giménez, 1999: 30)

Con base en lo expuesto por Giménez, puedo afirmar que el ámbito escolar y los otros espacios que se interconectan con este de manera física son más parecidos a los territorios identitarios; no obstante, en el ámbito escolar se presentan estratificaciones autoritarias y relaciones diferenciadas entre los distintos actores sociales que son impuestas por la política educativa. Estas nociones dejan en claro porqué, en muchas ocasiones, los alumnos indígenas viven relaciones cargadas de discriminación y rechazo en el ámbito escolar.

Relaciones de poder y procesos simbólicos en la construcción del espacio social

Para explicar un aspecto relevante de la construcción social del espacio propuse estudiar en este trabajo de investigación las relaciones entre actores sociales como relaciones de poder, ya que dichas relaciones se construyen a través de las significaciones generadas en los discursos cotidianos que permean dichas relaciones en el ámbito escolar, a través de lo simbólico. Así debe entenderse lo señalado por Falcón cuando dice que: “Analizar las relaciones de poder en un espacio microsocioal, como es la escuela, permite extrapolar ciertas conclusiones en relación con los dispositivos de poder que rigen la sociedad en su conjunto”, ya que tales dispositivos de poder exigen, no solamente la conservación y reproducción de los mismos a través de sistemas de legitimación, sino también, a través de soportes mitológicos y rituales de cuya eficacia simbólica dependerá la supervivencia y consolidación de esos sistemas. Por tanto, se puede suponer que la escuela logra este cometido a través de su acción simbólica porque, “Los mitos sociales logran su eficacia –y posterior legitimación- a partir de la representación insistente de sus narrativas y relatos. Estas narrativas tienen la característica de que, con pequeñas modificaciones, y de acuerdo con el espacio al que van dirigidos, sostienen siempre una misma trama discursiva.” (Falcón, 2002: 24)

Las discusiones ligadas a la idea de las percepciones y significaciones de los actores sociales tienen que ver con aspectos simbólicos del espacio, ya que la dimensión social de su construcción está mediada por normas que posibilitan la creación de una imagen de espacio por un grupo social en

donde influyen las experiencias personales como las formas de socialización y la cultura entre otras, las cuales se adquieren principalmente en la educación básica escolarizada. Estas afirmaciones son de utilidad para explicar la manera en que los actores sociales le dan forma al espacio a través de su apego al territorio por medio de lo que viven y el sentido que le dan a sus vivencias, experiencias y conocimiento; cómo lo expresan y qué sentido le dan a sus significaciones relacionales, con qué intención y qué capacidad de influencia tienen unos sobre otros.

Algunos de los aspectos más importantes a entender, desde esta perspectiva analítica, tienen que ver con la construcción social del espacio a partir del desarrollo de las relaciones de la población indígena con otros actores sociales en la ciudad; dichos cambios se pueden comprender por medio del conocimiento de la configuración del espacio social, a través del análisis del entretejido en una esfera de múltiples dimensiones que forman las relaciones sociales de la población indígena con otros actores sociales como parte de la reconfiguración de su identidad cultural. Por otra parte, la construcción relacional del espacio garantiza la posibilidad de cambio, sólo cuando la noción de relaciones no se limita a un sistema cerrado.

Para entender la forma en la que se llevan a cabo las relaciones de poder, a partir del proceso de socialización en las escuelas de educación básica de Iztapalapa, entre la población indígena y otros actores sociales, es necesario tener en cuenta que las personas no pueden evitar trazar sus propios proyectos dentro de un espacio-tiempo interrelacionado y dinámico, pues las trayectorias se marcan con el antecedente de memorias, sentimientos, conocimientos, metas y habilidades que sirven para concebir

representaciones simbólicas que les permitan trazar dichas trayectorias. (Hägerstrand, 1982)

De esa manera, como lo señala Massey, el espacio siempre está en proceso de realización; tiene un carácter relacional y abierto que lo hace inesperado e impredecible; es algo caótico, es una zona de disrupciones, no es una superficie, se le concibe como un proceso abierto de relaciones indeterminadas y cambiantes a futuro. El espacio se entiende como la esfera de la yuxtaposición potencial de los distintos relatos como nuevas trayectorias. “Es una fuente de producción de espacios nuevos, identidades nuevas, relaciones y diferencias nuevas.” (Massey, 2005: 121)

Vida cotidiana y construcción social del espacio

Los elementos constitutivos de la vida cotidiana de una comunidad contribuyen a explicar cómo se construye el espacio social. Desde una perspectiva política, se deben entender las relaciones –muchas veces- inequitativas en las que se desenvuelven las niñas y niños indígenas con otras niñas y niños no indígenas, con sus profesores y otros actores que participan en el proceso educativo escolarizado, ya que tales intercambios están cargados de poder social por “las relaciones de dominio y subordinación que pueden implicar” o al que pueden dar origen. Cfr. (Massey, 2005)

Asimismo, la vida cotidiana es un elemento central para la construcción social del espacio, dado que la cotidianidad permite la permanencia de la identidad étnica a través de la familia, el uso del tiempo libre, las ceremonias, los rituales, etc.; de esta forma, un territorio es definido como un espacio de relaciones sociales que está permeado por una historia, con vínculos territoriales y temporales que dan cuenta de las referencias de la identidad comunitaria; la territorialidad es un componente de la identidad, es una referencia a un sentido de pertenencia “socioterritorial” o de pertenencia a una colectividad, no es sólo un asentamiento. (Canabal, 1997)

Abonando a esta lógica analítica se debe integrar lo que expone Canabal cuando explica que la reproducción social es un concepto ordenador, en donde la sociedad es el ámbito de despliegue de las prácticas sociales; por tanto, el concepto de espacio social -visto desde esta perspectiva- se refiere a la territorialidad de los procesos sociales, ya que el territorio es el escenario donde se cristalizan diferentes prácticas sociales, ahí se expresan los intereses especiales de una comunidad en un ámbito geográfico determinado, como el que se estudia a partir de las relaciones y prácticas que se generan en las escuelas de educación básica en Iztapalapa. (Canabal, 1997)

EJE 2: EDUCACIÓN

“La educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto
al hombre”

Delval

Las categorías teóricas necesarias para el estudio de la educación se han desarrollado en este Eje analítico con la intención de entender la forma en la que la educación contribuye a la transformación de lo social y lo espacial de manera conjunta e interrelacionada. Para analizar el tópico de la educación se hizo uso de los enfoques teóricos que ofrecen la sociología educativa y la antropología simbólica, que destacan, además de la importancia de los procesos simbólicos, los elementos para entender las tramas de sentido que señala Weber y todo el andamiaje que constituye a las relaciones sociales, las cuales son representadas por relaciones de poder.

La pobreza y la marginación de los indígenas en el ámbito urbano son algunos de los factores que nutren la desigualdad social; tales condiciones se observan en la amplitud de la brecha que representa la exclusión social en la que se encuentra esta población con respecto a la población no indígena. Esta condición de desigualdad social permite conocer parte de la problemática indígena en la ciudad, la cual es amplia y muy variada; sin embargo, uno de los aspectos destacados de esa problemática social son la importancia y el funcionamiento de la educación que atiende a esta población indígena migrante en la Ciudad de México.

La educación es importante para entender y explicar la organización de la vida social ya que la escuela es una de sus instituciones fundantes y una de las que contribuye a formar y organizar a la sociedad; por ello, es de interés científico entender, estudiar y analizar la función de la educación básica en la conformación del espacio social, dado que “La educación es, sin duda, una de las más importantes instituciones sociales, la que hace que un animal, uno más entre las especies vivas que pueblan la tierra, se convierta en lo que entendemos por un ser humano.” (Delval, 2004: 1)

Para destacar la importancia de la educación como institución privilegiada que contribuye a la formación de la humanidad y a la estructuración de la sociedad y del espacio se debe tener en cuenta el pensamiento de Kant, cuando se dice que: “No puede sorprendernos que uno de los grandes pensadores de la historia de la humanidad viera con tanta clarividencia la importancia de la educación, aunque todavía hay mucha gente que sigue considerando todo lo referente a la educación como asunto de poca importancia, y muy secundario respecto a los grandes problemas que preocupan a los hombres como la economía, la política, el arte o la ciencia.” (Delval, 2004: 1)

Desde la perspectiva anteriormente planteada, puedo afirmar que la educación sirve para socializar, transmitir conocimientos, valores, formas de ser y entender el mundo, de representarlo, valorizarlo y significarlo. Además de todas las condiciones anteriores, se entiende que la educación también es de utilidad para construir la cultura, la sociedad y el espacio en general, ya

que “La educación sirve, sobre todo, para socializar a la generación joven, como señaló Durkheim, y para producir adultos que se conformen a las normas sociales.” (Delval, 2004: 122)

Por tanto, desde esta perspectiva se entiende que la educación puede servir también para mejorar las condiciones de vida de los seres humanos; así, para lograr tal propósito, se hace indispensable renovar las prácticas educativas, lo cual podría potenciar el cambio social a través de la transformación de la identidad cultural de los alumnos y sus familias, a pesar de que: “Los fundamentos de las prácticas educativas raramente se discuten, y generalmente merecen escasa atención social, siendo sin embargo esenciales para la vida humana y para el funcionamiento social.” (Delval, 2004: IX)

Por otra parte, la educación institucionalizada también tiene aspectos negativos para la formación de las personas, como lo demuestran los resultados que obtienen los grandes conglomerados humanos que forman parte de la población que hace uso de los servicios educativos básicos y gratuitos. Sin embargo, habría que preguntarse: ¿qué tipo de sociedad es la que construye la educación pública, básica, escolarizada como la que se ofrece en México? Sirva para responder a esta cuestión la reflexión de Delval al afirmar que: “Cuando la educación dejó de ser privilegio de unos pocos, y se extendió, en una época todavía reciente, a la mayoría de la población, ha servido prioritariamente para promover la sumisión y formar súbditos disciplinados, preocupándose mucho menos de que los escolares aprendieran a entender la realidad.” (Delval, 2004: 122)

Los efectos nocivos atribuidos a la educación escolarizada se explican desde los objetivos no expresados de la educación, ya que estos no siempre se corresponden a los fines o ideales filosóficos de aquella, no siempre están en concordancia con los intereses o resultados reales que la educación ofrece en la práctica, dado que: “los sistemas educativos no responden a parte de las necesidades sociales confesadas. Esto se debe a que los fines que se atribuyen explícitamente a la educación no se corresponden con lo que realmente es”. (Delval, 2004: 112)

Por otro lado, la educación le permite a los seres humanos construir la cultura debido a la relevancia que tiene la disposición y capacidad de las personas para aprender; ya que la educación del ser humano puede darse porque las personas tienen capacidad para aprender, son moldeables:

El ser humano es un ser muy plástico, y en cierto sentido menos acabado que otros animales. Esa plasticidad y falta de terminación puede aparecer a primera vista como un inconveniente, ya que hay que aprenderlo casi todo, y es reflexión corriente decir que sería bueno nacer sabiendo lo que tiene que aprenderse en la escuela, o poder adquirirlo sin esfuerzo, mediante transmisión material, por ejemplo, por medio de pastillas. Sin embargo, hay que verla como una enorme ventaja porque da al hombre inmensas oportunidades de aprender y le ha permitido construir una cultura, y la cultura es la que hace al hombre ser hombre. (Delval, 2004: 1)

Pero si nos preguntamos qué tipo de cultura transmite la educación básica escolarizada. Se puede responder que una cultura formada por conocimientos y valores generales, homogéneos; una educación que busca la uniformidad, que es homogeneizadora, sónica, técnica y alienadora, que sirve para satisfacer los requerimientos del sistema económico-productivo; es decir, en la mayoría de los casos, sirve para disponer de mano de obra calificada y barata para cubrir las necesidades productivas.

La educación escolarizada en México poco ha cambiado en sus objetivos más profundos desde hace años; estos no se ha adaptado a los grandes cambios sociales que se han dado a nivel mundial en las últimas décadas; considero que la política educativa no ha sabido incorporar las transformaciones sociales que se han registrado en el mundo en la era de la globalización, ya que hasta la fecha se siguen reproduciendo en México inequidades sociales entre los diferentes grupos sociales; de esta forma, se entiende que: “Parece patente que las instituciones de enseñanza no se adecuan a los fines confesados y a las necesidades sociales y además, cómo éstas cambian, también la educación tiene que cambiar. Pero éste no es un problema técnico sino que tiene mucho que ver con la organización social, con la distribución del poder y con el mantenimiento de una sociedad muy desigual e injusta.” (Delval, 2004: VII)

El sistema educativo en México está anquilosado, no ha sabido adaptarse a las necesidades sociales contemporáneas porque responde principalmente a los intereses de las élites económicas y políticas, además de que en realidad, “la escuela no propugna el desarrollo de un auténtico conocimiento.” (Delval, 2004: VII)

La educación actual responde a una sociedad tradicional, conservadora, que pretende mantener reglas sociales estáticas, las cuales sirven sólo a los intereses de unos pocos; sin embargo, la sociedad es dinámica, cambiante, desigual, inequitativa; en ella se llevan a cabo relaciones de poder entre sus miembros que se encuentran atravesadas por un sinnúmero de factores externos, los cuales modifican continuamente el espacio social por medio de relaciones conformadas por las diferentes realidades sociales que le dan forma a la sociedad y al espacio. “Creo que nuestra educación actual arrastra un pesado lastre del pasado y de una sociedad todavía más injusta y desigual que la presente.” (Delval, 2004: VII)

Por otra parte, la acción educativa tecnocientífica ha restringido la expresión de otras formas de conocimiento e identidad al generar interpretaciones únicas del mundo con objetivos generales de formación que se expresan en la política educativa a través de los programas normativos de la educación básica en México.

El enfoque de la antropología simbólica en la educación

Uno de los principales planteamientos del enfoque de la antropología simbólica, con respecto a la educación es que ésta puede ser entendida como acción social en la que el sentido de las interpretaciones de lo simbólico es relevante porque es el proceso a través del cual se le da sentido

a las acciones de los actores; así, se sabe que “La educación, como acción social, es una acción simbólica [...], La educación simbólica es un proceso intersubjetivo ‘otorgador’ de sentido.” (Mélích, 1996: 67) por tanto, la conformación de la vida social es parte de un amplio proceso de interacciones simbólicas y sónicas, dado que “El hombre, desde niño, vive inmerso en un universo simbólico, porque el símbolo es esencial al modo de ser de la realidad humana.” (Mélích, 1996: 68)

Con respecto al símbolo y su función en la educación como constructor de lo social se tiene que: “El símbolo es portador de sentido, evoca un significado que no está presente. En el ámbito del imaginario social el símbolo ocupa un lugar privilegiado [...]. Lo significativo del símbolo es su *función*: es una ‘cosa’ que no hace referencia a sí misma sino que remite a otra. No importa qué ‘cosa’ sea símbolo. Puede ser un objeto material, una palabra, un sueño, una imagen, una narración... De ahí que comprender el símbolo implique siempre percibir dos elementos: el símbolo, y aquello que el símbolo significa.” (Mélích, 1996: 63)

En este sentido, el lenguaje es constructor de mundos, por ello, la construcción del símbolo tendría que ser uno de los objetivos principales de la educación escolarizada, ya que también es un elemento que forma parte del proceso de la acción educativa; por tanto, se puede entender que:

La acción educativa es una acción simbólica [...], el símbolo construye la educación en la vida cotidiana [...]. La interacción educativa posee esta dimensión simbólica que los positivistas de la educación no han

considerado en absoluto, reduciendo la educación a la mera tecnociencia, y por lo mismo a un proceso de desimbolización, y con él a una desmitificación y desritualización. El positivismo pedagógico olvida que la tecnociencia también es una *forma sígnica*, porque es lenguaje, y todo lenguaje es constructor de mundos. La tecnociencia es una forma sígnica ‘perversa’ porque acaba reduciendo todo símbolo a signo, y da inicio a *un proceso de ideologización* (Mélich, 1996: 68)

Asimismo, la construcción del mundo social se lleva a cabo por medio del lenguaje y es su interpretación el que nos ofrece una posibilidad de edificar la realidad a partir de los discursos que se corren en las interacciones como las que tienen los diferentes actores sociales al relacionarse en la escuela; por tanto, “El mundo ‘real’ -por llamarlo de algún modo- es siempre ‘s mbolico’, porque en todo momento es un ‘mundo construido’, y la construcción tiene lugar en función de un *a priori*: las formas s mbolicas [...]. Mientras que el signo es perfectamente traducible a otro lenguaje, el símbolo no.” (Mélich, 1996: 65)

El mundo social se reproduce a través de las acciones s mbolicas que los actores sociales utilizan para construir lo social con base en la formación que reciben de instituciones como la escuela y la familia, como lo señala Bourdieu, “no se puede asir la lógica más profunda del mundo social sino a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada, pero para construirla como ‘caso particular de lo posible’.” (Bourdieu, 1998: 11); es decir, de lo que se trata es de observar la estructura social que contiene a los procesos. De esta forma, la compresión del mundo social se posibilita por la construcción del espacio

social de los actores sociales que lo construyen y que son construidos por aquél.

En este sentido, la educación occidental ha dejado de lado otras formas de conocimiento y aprendizaje que tendrían que rescatarse para dar cabida a las diferentes formas de expresión cultural, es decir, a otras visiones del mundo: “La educación occidental ha sido una educación sígnica. Se ha olvidado de ‘la pasión de la noche’, el ‘régimen nocturno’, la ‘noche múltiple’ [...]; ha tenido mucho más presente lo sígnico que lo simbólico.” (Mélich, 1996: 66). De esta forma, se debe entender que en “una *educación simbólica* coexisten signos y símbolos, imágenes y conceptos, mito y ciencia.” (Mélich, 1996: 66)

En el enfoque propuesto por la antropología simbólica para estudiar la educación destaca la importancia de lo simbólico, lo ritual y lo mítico para entender la manera en la que se construye y organiza la sociedad, ya que el símbolo otorga sentido a las acciones sociales: De esta manera, “Las formas simbólicas (arte y mito) permiten construir una realidad oculta a otros modos de conocimiento [...]. Lo simbólico es una ‘apertura de mundo’. El símbolo da significado a las acciones sociales.” (Mélich, 1996: 67)

Con respecto a la función del mito para una educación que pretenda atender las diferencias culturales y que no sólo considere lo sígnico se señala que el mito “no puede definirse de ningún modo porque su modo de ser es siempre una reinterpretación.” (Mélich, 1996: 71) y que no es válido “encuadrar lo mítico en una etapa prelógica de la humanidad, ni es la expresión de un

estadio infantil de la mente humana [...], muestra una reorientación del pensamiento y de la acción que no proporcionan las imágenes científicas del mundo [...]. El mito se cuestiona constantemente debido al 'déficit' de nuestra racionalidad". (Mélích, 1996: 71)

Para justificar la importancia de que se incorpore lo mítico en la educación como proceso histórico y para entender los elementos antropológicos constitutivos que se desarrollan en la relaciones sociales es necesario incluir en el análisis los motivos antropológicos; Mélích afirma que "los motivos antropológicos" básicos son tres: el sexo, la violencia y la muerte; son "los tres temas constituyentes de todo fenómeno antropológico [...]. Tres principios que constituyen los motivos esenciales alrededor de los cuales giran todos los mitos de la historia." (Mélích, 1996: 69). Es así que la violencia es uno de los elementos componentes de las acciones simbólicas que están presentes en todos los ámbitos de la vida escolar: "Los antropólogos que han investigado en *etnografía escolar* han podido comprobar cómo tanto dentro como fuera del aula, rigen acciones simbólicas." (Mélích, 1996: 69)

La violencia como acción simbólica componente de las relaciones sociales y del espacio social

Uno de los conceptos básicos para entender y explicar la función de la educación en la conformación social del espacio escolar es el de la violencia; por tanto, la noción de violencia a la que acudo para explicar uno de los componentes principales en las relaciones que surgen y se desarrollan dentro del contexto escolar es la que se genera a partir de las conceptualizaciones de la psicología social contemporánea, ésta expone que el contexto relacional es uno de los elementos indispensables para explicar el funcionamiento de la violencia en el ámbito escolar, ya que, como lo señalan Domènech e Íñiguez, “Si no media relación, cualquiera que sea su naturaleza real o simbólica, la agresión no puede tener lugar”. (Domènech e Íñiguez, 2002: 4)

Para entender la forma en la que se desarrolla la violencia en las relaciones sociales en las escuelas de educación básica en Iztapalapa, se le debe ubicar “en un contexto de interacción interpersonal o intergrupala”, como el que se presenta en el ámbito escolar de Iztapalapa; de igual forma, es necesario que haya intencionalidad para que la violencia se geste como un acto agresivo y que haya un daño; en ese sentido, también se requiere para considerar un acto como agresivo que se dé un “comportamiento antinormativo”; es decir, tiene que existir el reconocimiento de la violencia por parte de los actores sociales.

No obstante, en los análisis institucionales no siempre se toma en cuenta la violencia ejercida por las instituciones del Estado, en este caso, la que se ejerce sobre los educandos a través de la política educativa en detrimento de los diferentes; por tanto, para este trabajo de investigación he tomado la postura de una visión constructivista de la teoría de la psicología social sobre la violencia, para entender que las acciones que se llevan a cabo en los diferentes actos y relaciones entre los distintos actores sociales que interactúan y producen el espacio en la escuela de educación básica no están aisladas. Por esta razón se entiende que “los actores involucrados no tienen un perfil homogéneo sino que se nos muestran llenos de matices y como productos de contextos sociohistóricos concretos” (Domènech e Íñiguez, 2002: 9)

Los conceptos y categorías propuestas, de los que me apoyo a través del enfoque teórico de la antropología simbólica, se interrelacionan para explicar la forma en la que se realizan los intercambios entre los actores sociales; es decir, cómo se llevan a cabo las relaciones intersubjetivas que contribuyen a la construcción social del espacio desde el ámbito escolar. “A través del universo simbólico, los actores sociales construyen un mundo y le dan un sentido. Si la existencia humana se entiende como una búsqueda del sentido de la vida, éste no puede hallarse por la vía únicamente personal, sino que necesita de lo colectivo, del grupo social, de la interacción con los otros, de la alteridad.” (Mélích, 1996: 76)

Es por lo anteriormente planteado que puedo afirmar que si los intercambios relacionales se dan de manera inequitativa puede suponerse que -en parte- que esto estaría provocando la desigualdad en el trato para los niños y niñas

indígenas, es decir que por estas razones –entre otras tantas- estarían siendo discriminados.

Para entender cuál es el papel de las instituciones educativas como espacios de relación se tiene que partir de la idea de que el tiempo histórico es simbólico y que “Todo ámbito institucional posee las características de un *escenario*. Si el tiempo que da sentido a las instituciones es un tiempo simbólico, el espacio institucional es dramático, teatral, y también simbólico. Lo único que ha cambiado con el paso del tiempo son las técnicas utilizadas para la construcción de este espacio, pero la esencia del espacio institucional es la misma.” (Mélich, 1996: 79)

Para Goffman “una institución es un ‘establecimiento social’, aunque no debe identificarse con un establecimiento físico. La familia, el matrimonio, la escuela... son instituciones (que no valores, que algunos estudios sobre este tema han puesto de relieve en los últimos años)”; por otro lado, este autor “descubre la escenografía social claramente reflejada en el ámbito del espacio escolar, y dentro de él en el aula.” (Mélich, 1996: 79) Por ello, me resultó importante estudiar la forma en la que los procesos identitarios le dan sentido a las relaciones que se juegan en el ámbito escolar para los niños indígenas.

La escuela tiene un fundamento mítico que explica su funcionamiento a través de la construcción de un imaginario colectivo, el cual tiene una tendencia a homogeneizar la identidad cultural por medio del sistema educativo en México. Esto lo podemos observar con mayor claridad en los

giros ideológicos que ha dado la política educativa en la historia educativa del país y en la construcción institucional del sistema educativo; por tanto, se entiende que “*las instituciones poseen un fundamento mítico*. Las dos instituciones básicas para la acción educativa, la familia y la escuela, se construyen en función de un imaginario simbólico y de un relato fundador metahistórico, el mito, sin el que no es posible comprender su dinámica y función.” (Mélích, 1996: 80)

Para Peter Berger “la institución ‘simboliza la experiencia, y también la representa, en el sentido que pone a nuestra disposición en el presente un acontecimiento que ocurrió hace mucho tiempo’. En otras palabras, la institución nos inscribe en una tradición social, en un universo simbólico y significativo, en un mundo mítico.” (Mélích, 1996: 81)

A partir de estas afirmaciones puedo señalar que hoy en día la escuela como institución ya no tiene la misma capacidad para formar una identidad homogénea; sin embargo, sigue siendo importante para mantener la estructura social, ya que con el enfoque de los objetivos de la política educativa se puede considerar que está al servicio de los intereses del capitalismo globalizado; por tanto, la comprensión de sus mecanismos de acción siguen siendo de primer orden, ya que es una de las instituciones básicas para la educación de la sociedad.

Relación del Estado-nación y la educación para la política educativa

Como parte del desarrollo de este trabajo de investigación fue conveniente aclarar cuál es el papel del Estado con respecto a la educación, ya que es uno de los principales actores en el proceso educativo; es, al menos de manera nominal, el que establece el marco normativo que plantea los fundamentos éticos de la política educativa, de la cual se derivan los aspectos normativos para la educación básica.

Los distintos enfoques teóricos sobre el Estado dan cuenta de la complejidad del concepto; asimismo, uno de los aspectos a destacar en la reflexión sobre la educación básica y su contribución a la transformación identitaria y a la construcción social del espacio es la del papel del Estado-nación, ya que esta forma de organización social, en su aspecto burocrático-administrativo, establece las directrices para la organización de las relaciones sociales que son la base para la construcción social del espacio; de ahí su importancia en este tema.

En México, el régimen de Estado se impuso de manera autoritaria a la población indígena después de la conquista española, subyugando las diferentes identidades culturales, étnicas y lingüísticas a una visión homogénea del Estado, condiciones que produjeron el sometimiento y la exclusión de esta población, lo cual se profundizó con la instauración del Estado-nación. Así, la herencia liberal del Estado mexicano se impuso sobre las políticas educativas que de él emanaron y sólo hasta fechas muy

recientes se ha iniciado una discusión sobre la composición del Estado mexicano, considerando su conformación multicultural y pluriétnica.

El surgimiento del Estado-nación en la modernidad está asociado a la idea de identidad única y homogénea, basada en criterios como una lengua única, un pasado común o un territorio delimitado política y administrativamente; algunos autores señalan que hoy en día no queda claro el concepto de nación, por ello se utiliza de manera imprecisa; no hay una idea clara de lo que significa: “No hay criterios adecuados para definirla y tampoco hemos logrado explicar por qué ciertos grupos se han convertido en naciones y otros no, basándose en criterios únicos como la lengua o la etnicidad, o en una combinación de criterios tales como la lengua, el territorio común. La historia común, rasgos culturales o lo que sea.” (Hobsbawn citado por Comboni y Núñez, 1992: 13)

Por otra parte, uno de los aspectos negativos de la noción de Estado–nación, como entidad creadora de identidades homogéneas, es su tendencia a generar visiones nacionalistas cerradas en donde las diferencias culturales no son aceptadas. “Con la edificación de los Estados-naciones modernos, la identidad se volvió un asunto de Estado. El Estado se convirtió en el gerente de la identidad para la cual se instauran reglamentos y controles [...]. El Estado Moderno tiende a la monoidentificación, ya sea porque no reconoce más que una identidad cultural para definir la identidad nacional [...] ya sea que, aunque admite cierto pluralismo cultural en la nación, define una identidad de referencia, la única verdaderamente legítima [...]. La ideología nacionalista es una ideología de exclusión de las diferencias culturales.” (Cuche, 1996: 113)

Nación es una comunidad histórica más o menos completa institucionalmente que ocupa un territorio o una tierra natal determinada y que comparte una misma lengua y cultura. Esta noción sociológica de nación está relacionada con la idea de “pueblo” o de “cultura”. Actualmente el Estado nacional está en crisis, se enfrenta a la noción de Estado multinacional; de aquí que uno de los temas centrales es el reconocimiento de los derechos de las minorías y de los grupos étnicos hacia el interior de las democracias liberales como comunidades culturales distintas. (Kymlicka, 1996: 29)

Para algunos autores, la idea prevaleciente de nación, asociada a los grupos dominantes, sigue presente en la concepción del Estado; por otra parte, el fundamento del concepto de nación va asociado a la identificación y reconocimiento o rechazo de los otros al asumir una identidad cultural que, en parte, construye la escuela a través de la educación básica con sus valores éticos y morales, los cuales están asociados a un concepto de nación cerrado, porque, como lo afirma Gellner, “Es ese reconocimiento del prójimo como individuo de su clase lo que los convierte en nación [...] no los demás atributos comunes, cualesquiera que puedan ser [...], De esta definición se desprende que ‘la nacionalidad no es una característica innata, sino el resultado de un proceso de aprendizaje social y de formación de hábitos’”. (Gellner citado por Florescano, 1997: 17)

Partiendo de la idea de la conflictividad social para explicar el acomodo de las diferentes fuerzas que articulan la noción de Estado, se puede suponer por lo que plantea Negri, que el fortalecimiento de la sociedad civil tendría

que darse en términos de la organización productiva, desde un ámbito local, esta acción estaría dada como respuesta a la dinámica de la globalización económica y buscaría anular el poder de intermediación del Estado con el capital monopólico para plantear nuevas formas de organización social, las cuales requieren el reconocimiento de la diferencia del otro en la construcción de las identidades culturales. Por tanto, se debe recordar que el Estado y la sociedad están conformados por relaciones sociales que son las que construyen los espacios y los territorios.

Para entender el impacto de la intervención estatal en la formación de la identidad cultural hay que tener en cuenta que la predominancia del miedo y la violencia como organizadores de las acciones entre los diferentes estamentos del Estado son algunos de los factores que intervienen en nuevas formas de organización social; no obstante, el miedo y la violencia son factores que están presentes en todos los actores que forman parte del Estado y para entender cómo se juegan los distintos roles sociales habría que recordar lo expuesto por Maquiavelo en su obra “El Príncipe”, en donde hace recomendaciones sobre la mediación en las relaciones de poder entre gobernantes y gobernados para mantener el orden social.

La idea de la legalidad es un aspecto destacado en la propuesta de Maquiavelo y tiene que ver con la noción de identidad cultural, ya que el conjunto de leyes y normas que rigen a una sociedad es el que permite a las colectividades identificarse y luchar por intereses en común; así, la educación realiza una función ideológica importante para el Estado a través del proceso de socialización, la cual se lleva a cabo por medio de la transmisión de la cultura como la inculcación de valores, normas, ideas,

sentimientos que actúan como principios de unión o conflicto entre los actores sociales presentes en un territorio; de esta manera, la educación básica contribuye a la formación de la identidad de los sujetos sociales. (Comboni y Juárez, 2012)

No obstante la inequidad social generada por el modelo productivo capitalista, el Estado tiene que incorporar al sistema social a los grupos poblacionales desprotegidos, como es el caso de la población indígena migrante en la Ciudad de México, que está entre la más vulnerables; esta población es parte de ese creciente grupo que se encuentra excluido del desarrollo y en la marginación social.

En este contexto, la idea de una política educativa que garantice una educación intercultural bilingüe para dar cabida a las diferencias culturales y que busque construir una identidad colectiva incluyente de las diferencias culturales, étnicas o lingüísticas, podrá ser parte de un Estado diferente en el que las relaciones de inequidad que genera el sistema económico puedan atenuarse.

Las clases sociales son una “categoría que pretende integrar el análisis de la sociedad” para entender la importancia de las estructuras que forman la realidad social entendida como una “totalidad articulada” (Osorio, 2002: 100); utilizar esta noción en el enfoque analítico propuesto ha sido relevante para entender el surgimiento de nuevos actores sociales con nuevas identidades como las que se reconfiguran en las niñas y niños indígenas migrantes en la

Ciudad de México que llegan a Iztapalapa y son usuarios de los servicios de educación básica en esa delegación.

Siguiendo la reflexión propuesta anteriormente puedo argumentar que “una de las principales herramientas teóricas” para explicar la desigualdad social es la que representa la noción de clases sociales, dado que algunos de los procesos asociados a la conformación de estas están presentes en la escuela; por tanto, es pertinente pensar que la escuela contribuye a generar las condiciones para la exclusión social, la pobreza urbana, la desigualdad y la marginación, presentes en las realidades latinoamericanas contemporáneas, como es el caso de México.

Por otro lado, es importante reconocer que en la etapa del capitalismo globalizado se amplían las desigualdades sociales a las cuales se añaden nuevas y diferentes formas de exclusión social. Estas situaciones pueden observarse a través de prácticas discriminatorias que impiden acceder a los bienes y “servicios de la ciudad según el origen socio económico y étnico de la ciudadanía y su lugar de residencia (barrio, zona, ubicación en la ciudad)”. (Ramírez y Ziccardi, 2008: 23)

Para entender cómo es que la quiebra de los Estados-nación y el creciente proceso de globalización económica está transformando los procesos sociales y culturales se debe observar que la asociación directa entre neoliberalismo y fragmentación está presente en la conformación de las ciudades y ese es el panorama con el que la población indígena migrante se

topa en la ciudad; lo cual tiene que ver con procesos político-económicos y el aumento de la desigualdad en el mundo.

La Educación indígena en México

En diferentes trabajos sobre el panorama histórico de la educación indígena en México se propone dividir la historia de la educación en etapas para explicar la educación indígena. Las primeras etapas se centran en la época colonial, otras van de la Guerra de Reforma al Porfiriato, en otras, se relatan las grandes transformaciones de la educación para los indígenas en el siglo XX y en otras más se trata la relación entre los pueblos indígenas, el Estado-nación y la sociedad.

Para algunos estudiosos de la historia educativa de México es importante marcar la llegada de los colonizadores españoles, a lo que posteriormente sería México, como uno de los momentos históricos determinantes para la educación en el país. Este momento histórico se destaca por la transformación cultural que propiciaron los conquistadores para dominar a los habitantes originarios del territorio recién descubierto; por tanto, se puede afirmar que:

La educación indígena siempre se ha referido a aquello que se considera que los indígenas deben saber, no (a) la instrucción o enseñanza que los indios mismos imparten o impartieron. Desde

siempre, hablar de educación indígena supone una apreciación externa de sus culturas.

El papel de las diferentes poblaciones, culturas y lenguas que deben compartir un mismo territorio o deben participar en un solo proyecto de nación siempre fue conflictivo; las diferencias siempre se consideran valorativamente, otorgando a los indígenas una categoría inferior a la de otros mexicanos; y al hablar de diferencias, hablamos de desigualdad económica, política y social. El sometimiento, la explotación, la exclusión de las esferas de decisión –educativas, políticas- hacen de la diferencia, históricamente, una debilidad. (Ramírez, 2006: 7)

Desde aquellos momentos se produjo la génesis de la política educativa que se ha implantado en México como una exigencia que han impuesto los que detentan el poder político y económico, en este caso, el poder de la cultura dominante.

Las condiciones de educación fueron decididas por los grupos de poder para explotar las riquezas de los recién conquistados a través de la sumisión de los indígenas derrotados, lo cual ha generado una especificidad cultural que obliga al otro, al vencido, a aceptar las condiciones de dominio. De tal forma, se puede explicar que: “El indio deja de serlo en cuanto se integra a la sociedad nacional y renuncia a su cultura para convertirse en miembro de una nación genérica, donde ya no reclama su especificidad.” (Ramírez, 2006: 2)

Desde esta perspectiva, se puede señalar que desde el principio ha habido un componente cultural e ideológico en la política educativa que no ha permitido un desarrollo equitativo de las condiciones educativas para incorporar la visión de las propias comunidades indígenas al planteamiento de una política educativa incluyente de la diversidad cultural, ya que: “La educación indígena en nuestro país jamás ha sido tal; nunca ha sido planeada ni ejercida autónomamente por los propios interesados, éstos se limitan a la educación informal de sus miembros por carecer de los recursos para crear una infraestructura escolarizada.” (Ramírez, 2006: 2)

De esa forma, se asume que la educación indígena ha tenido un enfoque cultural distinto al que en su momento tuvieron las comunidades indígenas originarias. Desde el momento de irrupción de una cultura dominante, diferente, se han establecido criterios exógenos para educar a los indígenas con elementos y valores culturales ajenos a sus propios intereses y en detrimento de sus formas de organización social; por tanto, es importante destacar que “La educación indígena siempre ha sido trazada desde el exterior, apropiándose de los valores y culturas en provecho de la nación –no de los indios- o simplemente anulándolos, devaluándolos o utilizándolos en su afán de homologar a todos los ciudadanos, independientemente de sus lenguas.” (Ramírez, 2006: 2)

El proceso de aculturación es uno de los mecanismos a través de los cuales se han inoculado los intereses externos a las culturas indígenas, ya que se mantiene una idea predominante de que para llevar a cabo los procesos

educativos de manera efectiva es necesario asumirse a una cultura superior que viene de afuera, en este caso del imperio español. El predominio de esa cultura ajena a la visión indígena, ha permitido que se mantengan hasta la fecha, reminiscencias de orientaciones culturales externas y extrañas a lo que las comunidades podrían definir como sus propios criterios de educación y de esta manera, se ha dificultado su participación en la vida cultural del país de manera equitativa.

A partir de aquél momento histórico, se observa que los orígenes ideológicos que han fundamentado los principios éticos y normativos de la educación para los indígenas, han estado dominados por criterios ajenos a su propio desenvolvimiento cultural y a sus necesidades como grupos de la sociedad que tendrían que contar con el derecho a participar en las decisiones acerca de los criterios básicos para definir sus necesidades educativas y las formas más adecuadas para incorporar sus especificidades culturales, lo cual permitiría que participaran en la construcción social del espacio de manera equitativa e incluyente.

Sin duda, las orientaciones culturales han guiado el diseño de las políticas educativas en el país, las que se agrupan –desde la perspectiva de algunos teóricos- en “tres grandes enfoques históricos” que dan cuenta de su desarrollo a lo largo de la historia de México:

1. Monoculturalismo.
2. Multiculturalismo.

3. Pluriculturalismo.

El “Monoculturalismo” está basado en una teoría restrictiva de la cultura, se sustenta en la concepción de la denominada “alta” cultura occidental proveniente de Europa; esta teoría no reconoce a otras culturas subalternas. La orientación monocultural es heredera del liberalismo clásico, en ella el individuo y la propiedad privada son las principales características que nutren su planteamiento ideológico.

En el “Multiculturalismo” se reconoce de manera parcial a la población indígena, se le observa desde esta óptica como un “problema” a resolver; se trata de asimilar a las poblaciones autóctonas al sistema general de la nación a través de una “integración a la sociedad nacional”. Por tanto, se puede entender que -“El ‘Multiculturalismo’ es, al mismo tiempo, un débil reconocimiento del hecho de que las culturas han perdido sus amarras en sitios definidos, y un intento de someter esta pluralidad de culturas dentro del marco de una identidad nacional.” (Gupta y Ferguson, 1997: 3)

En el “Pluriculturalismo” los diferentes actores sociales “reconocen y asumen las diferencias étnicas y lingüísticas como factores de enriquecimiento sociocultural y como valiosos recursos para la sociedad en su conjunto.” (Rainer, 2001: 143) En esta orientación cultural de la política educativa se pueden observar las características de pluralidad social que preservan y enriquecen a las diferentes culturas que tocan y deben expandirse para beneficio de todos los sectores de la sociedad, se les mira a los otros como

elementos de integración comunitaria en las que el reconocimiento de los derechos deben ser aceptados de manera universal.

Bajo esta perspectiva puedo explicar que la conformación decimonónica del Estado-nacional en México ha planteado una visión homogénea sobre la población indígena, ya que desde su fundación las acciones de las instituciones gubernamentales han buscado incorporar a la población indígena a la dinámica de las mayorías no indígenas como elementos a quienes se debe anexar a la modernización del país, a través de su asimilación al sistema dominante. Con base en este planteamiento teórico, he observado que el monoculturalismo ha sido por mucho tiempo la principal orientación cultural del Estado-nacional mexicano para desarrollar su política educativa.

No obstante, los principales ejes de acción ideológica de la política educativa imperante en México, se han realizado algunos cambios en el enfoque de la educación que recibe la población indígena, como el que representa la educación intercultural, la cual parte de los principios de la interculturalidad, que “es un término relativamente nuevo en las ciencias sociales. Surgió en el campo educativo a partir de la educación bilingüe y se ha ido extendiendo progresivamente a los ámbitos de la comunicación, mediación y convivencia social.” (Roncal y Azmitia, 2016)

Uno de los aspectos a considerar para entender la importancia del estudio de la educación básica para los indígenas migrantes en la Ciudad de México es la idea del cumplimiento del derecho a la educación básica que tiene esta

población, condición que tiene que ver con la atención de esta problemática desde una perspectiva intercultural, la cual “supone una relación en condiciones de igualdad entre las personas que interactúan. Asume que la diversidad es una riqueza; así, la diferencia se entiende, no sólo como algo necesario, sino como algo virtuoso. La interculturalidad reconoce al otro como diferente para comprenderlo y respetarlo a partir de la comprensión crítica tanto de la cultura propia como la del otro.” (Crispín, 2006: 134)

Por tanto, como lo afirma Schmelkes: “La interculturalidad reconoce al otro como diferente. No lo borra ni lo aparta. Busca comprenderlo y lo respeta. En la realidad intercultural el sujeto, individual o social, se puede relacionar desde su diferencia con los demás (...) La interculturalidad es un punto de llegada, es una utopía creadora, es un camino necesario de las sociedades democráticas.” (Schmelkes, 2003: 11)

El sistema de educación básica en la ciudad, en general, tiene dificultades para prestar los servicios educativos desde un enfoque de interculturalidad, ya que no se atiende de manera efectiva la diversidad lingüística, cultural y étnica de la población, porque no se llevan a cabo de manera eficiente las acciones propuestas en el Enfoque de Interculturalidad que plantea el sistema educativo.

Las principales características del Enfoque de Interculturalidad son el conocimiento, reconocimiento y valoración de “las diversas características culturales y personales” a través del trabajo de los docentes con la autoestima de los alumnos, por medio del fortalecimiento de la identidad de

los estudiantes como una de las condiciones necesarias para construir socialmente el espacio; es decir, edificar los ámbitos espaciales a partir de las actividades que se desarrollan en la escuela con el afán de construir “una sociedad plural e incluyente”. (Enfoque de Interculturalidad: 2006, 137)

Por las características anteriormente descritas puedo afirmar que de no atender las diferencias culturales, desde lo que plantea el Enfoque de Interculturalidad, se contribuye a que las niñas y niños indígenas migrantes deserten, tengan las calificaciones más bajas y niveles de aprovechamiento por debajo del promedio con respecto a los alumnos no indígenas.

No obstante las diferencias lingüísticas y culturales de la población escolar indígena, las niñas y niños indígenas son atendidos por el sistema educativo desde una perspectiva ideológica monocultural, dado que desde ese enfoque cultural ha habido una tendencia a analizar la existencia, localización y desarrollo de los grupos étnicos sólo cuando están concentrados en sus comunidades de origen, lo cual limita su capacidad para explicar las diferencias culturales *dentro* de una misma localidad. Cfr. (Grupta, 1992)

La problemática de la educación básica para la población indígena en la Ciudad de México es compleja, tiene que ver con la forma en la que el sistema educativo trata de atender la diversidad cultural, étnica y lingüística de la población y con la manera en la que la dinámica social de la población indígena transforma el espacio.

Como resultado de los ideales políticos surgidos de la revolución mexicana y de los gobiernos que de ella emanaron, se ha gestado lo que se ha dado en llamar un proyecto de Estado-nación en el que los sucesivos gobiernos surgidos después del movimiento armado fueron prefigurando la integración de la sociedad mexicana, culturalmente diversa; la integración se ha dado bajo un enfoque racial y cultural en el que se ha pretendido integrar a todos los mexicanos en una visión homogénea, tal integración se ha buscado para hacer factibles los objetivos de desarrollo planteados por las élites económicas y políticas triunfantes en la revolución mexicana.

En el caso de las comunidades indígenas, se ha buscado también su integración al conjunto de la sociedad a la vida económica y social del país como una unidad basada en una ideología nacionalista que pretende alcanzar el desarrollo colectivo y el bienestar social; éstas son algunas de las causas que impulsaron la propuesta de una política indigenista integracionista para buscar la uniformidad cultural (Cfr. López, 2014)

Desde el momento histórico de la Revolución Mexicana y por las condiciones sociales de inequidad y desigualdad prevalecientes, al tratar de igualar a los que no eran iguales, las condiciones de inequidad y desequilibrio se han mantenido e incrementado a lo largo del tiempo.

EJE 3: IDENTIDAD CULTURAL

En este tercer Eje analítico se desarrolla la discusión sobre los fundamentos teóricos de la cultura y de la identidad cultural como proceso de transformación de los actores sociales, principalmente de las niñas y niños indígenas migrantes que asisten a escuelas básicas, públicas, en la delegación Iztapalapa.

La identidad cultural es un concepto destacado para la construcción de este Eje y del marco teórico en general, ya que la apropiación y significación de los espacios y territorios son procesos importantes para entender cómo se construye, transforma y organiza la sociedad y el espacio. Asimismo, el conocimiento y la descripción de los procesos educativos es un elemento necesario para la transformación de la identidad cultural de los actores sociales; por tanto, en este Eje se plantean y discuten los conceptos que explican dichas relaciones y procesos, esto lo hice con la idea de aclarar los mecanismos a través de los cuales se transforma la identidad cultural que contribuye a la construcción social de las relaciones y del espacio.

La cultura como elemento de organización de las relaciones sociales

La cultura alude a las distintas costumbres, perspectivas, rasgos característicos y modos de comportamiento que forman el carácter o la identidad de un grupo o asociación. (Kymlicka, 1996: 35) La reproducción de

la cultura se materializa a través de la supervivencia de mitos fundadores que representan la posibilidad de continuidad del pueblo; las prácticas antiguas se readaptan para formalizar una identidad propia. Cfr. (Canabal, 1997)

Para algunos autores la “noción de cultura es inherente a la reflexión de las ciencias sociales” y parece dar una respuesta más satisfactoria a las diferencias entre los pueblos, porque “la cultura hace posible la transformación de la naturaleza.” (Cuche, 1996: 5). No obstante lo anterior, en la actualidad, la cultura sigue siendo una noción ambigua, ya que entra directamente en “el orden simbólico, en aquello que se vincula con el sentido, es decir, en aquello sobre lo cual es complicado ponerse de acuerdo.” (Cuche, 1996: 7)

La importancia de la noción de cultura es resaltada por Girard y Freud, lo cual se explica de la siguiente manera: “el término ‘cultura’ designa la suma de las producciones e instituciones de nuestra vida, de la de nuestros antecesores animales y que sirven a dos fines: proteger al hombre contra la naturaleza y regular las relaciones de los hombres entre si.” (Mélich, 1996: 83) De aquí se puede interpretar que la cultura tiene un papel preponderante en la forma y organización de las relaciones humanas; este conocimiento es útil para entender cómo se construye socialmente el espacio.

Con respecto a la cultura y la función que ésta tiene en la construcción de los discursos dentro del ámbito escolar se entiende que “la cultura es interpretación, comunicación, cosmovisión. La cultura es mediación. Es una

forma de construir el mundo.” (Mélích, 1996: 57). En este caso, se puede decir que es también uno de los elementos que contribuyen a la construcción social del espacio, a través del conjunto de relaciones intersubjetivas en las que la identidad juega un papel determinante, para edificar el mundo por medio de los discursos que construyen las relaciones de poder, dado que las cosmovisiones son las que le dan sentido a la existencia de las personas, porque las “cosmovisiones cambian socialmente” (Mélích, 1996: 58) Asimismo, “El ser humano encuentra sentido a su existencia a través de esquemas conceptuales que son básicamente culturales. Tales esquemas son simbólicos.” (Mélích, 1996: 71) Dado que el sentido de la vida se encuentra cuando se asume el pasado a través de la tradición para proyectarse hacia el futuro.

Con base en lo expresado por Luckmann, Mélích afirma que “La cultura es el entramado de estructuras significativas (sistemas simbólicos y sýgnicos, lenguaje, modos de significado y de interpretación, instituciones...) de un mundo de la vida [...]. El tiempo y el espacio constituyen el *a priori* social. Su ‘forma’, no es social, pero su ‘contenido’ sí.” (Mélích, 1996: 58)

Para Canabal, la dinámica cultural es compleja, dado que en las sociedades actuales conviven diferentes concepciones y visiones del mundo. De este modo, puedo afirmar que la ciudad no es homogénea, es resultado de un proceso histórico y social que contiene una referencia cultural en la que se manifiestan diferentes prácticas sociales que resignifican distintas formas de identidad grupal y que contribuyen a la construcción social del espacio. Los ámbitos de cultura propia hacen posible que los grupos mantengan su identidad distintiva mediante la resistencia, por ejemplo. (Canabal, 1997)

Con respecto al reto que representa la diversidad cultural dentro de las sociedades contemporáneas y que se refleja en las aulas de las escuelas de educación básica a la que asisten niñas y niños indígenas en Iztapalapa, se puede observar que “uno de los problemas antropológicos más graves con los que se tropieza la educación multicultural es precisamente el de cómo hacer compatibles cosmovisiones radicalmente contrapuestas y, por extensión, los valores –el universo axiológico- que cada una de ellas lleva consigo. [...] Se trata, en definitiva de cómo pensar al otro y lo otro, la alteridad.” (Mélich, 1996: 60)

Como se expuso en los párrafos anteriores, la identidad cultural que se transforma por medio de la educación básica que reciben las niñas y niños indígenas en escuelas públicas de Iztapalapa contribuye a la construcción social de un espacio-tiempo que refleja las inequidades o desequilibrios entre las diferentes culturas que co-habitan en la Ciudad de México y especialmente en esta delegación.

La identidad cultural como componente del espacio social

La identidad se basa en el desarrollo de la personalidad como un conjunto de características psíquicas de una persona; tales características son las que definen su forma de actuar; la identidad también es el patrón de actitudes, pensamientos, sentimientos, conductas, conocimientos, costumbres, valores;

es decir, su cultura; por tanto, la identidad cultural se caracteriza por agrupar un conjunto de rasgos que definen la personalidad de los individuos y las comunidades; de esta manera, su reconocimiento, el propio y el de los demás, los acerca o aleja de los otros a través de la conciencia que se desarrolla en dicho reconocimiento; por otra parte, el entorno carga de sentido la conciencia de sí mismo y de los otros, por lo cual los espacios también plasman sus rasgos en los actores sociales que se encuentran dentro del proceso de reconstrucción dinámica y constantemente cambiante del espacio que ocupan en la sociedad.

El reconocimiento es distinguir a una persona o a una cosa de las demás, de otras. Este reconocimiento se da entonces distinguiendo los rasgos de personalidad de uno mismo, de una cosa o de otra persona, institución o lugar. De esta manera, el reconocimiento de los lugares por parte de los actores sociales les da sentido y sensación de presencia; el lugar o el espacio moldea la personalidad, es decir, la identidad. Esto tiene que ver con la apropiación de los espacios por los actores sociales.

La identidad es cambiante, tarda en formarse y una vez formada es difícil que se modifique, por ello, ha sido importante estudiar y analizar cómo se forma y transforma en la escuela de educación básica, esto me ha sido de utilidad para entender de qué manera se construye la identidad cultural como un aspecto básico y elemental para explicar y analizar la forma en la que se configura socialmente el espacio.

La identidad cultural es dinámica, pero la que se adquiere en la escuela de educación pública básica en México es heredera de la filosofía del Estado-nación mexicano emanado de los fundamentos liberales con los cuales también se definió a la política educativa después de la revolución mexicana; la identidad cultural que propugna esta política educativa para la educación básica en México busca hacer una identidad cultural homogénea, ya que en la práctica se propone crear una identidad única, uniformada, unificada, anquilosada.

Hay diferentes identidades culturales que se entrecruzan en la conformación del espacio y la realidad social; son las que le dan sentido a las múltiples relaciones que se entrecruzan en la escuela, aquellas se encuentran permeadas por desequilibrios de poder, lo cual explica la importancia de lo simbólico en el desarrollo de las relaciones. De esta forma se produce una idea más clara de cómo se forman las diferentes dimensiones del espacio social y de las distintas trayectorias que trazan los distintos proyectos que contienen diferentes flujos de información que alimentan las identidades culturales que se edifican a través de los discursos cotidianos con los que los actores sociales construyen la realidad social de una urbe como la Ciudad de México; tales discursos se transforman y circulan a partir de los procesos que se detonan en la educación básica que recibe la población indígena.

Asimismo, la identidad cultural se produce también por medio de relaciones sociales inequitativas que se basan en desequilibrios de poder como los que viven cotidianamente los niños y niñas indígenas en las aulas escolares de educación básica en Iztapalapa; de esta manera, puedo afirmar que uno de los elementos constitutivos en la producción de la identidad cultural es el

recuerdo colectivo que opera por medio del reconocimiento y la práctica de acciones colectivas como las que representan las costumbres religiosas y festivas, propias de los lugares que son los referentes simbólicos de esta población.

Los conceptos de cultura e identidad están frecuentemente unidos, ya que la “identidad remite a una norma de pertenencia, necesariamente consciente porque está basada en oposiciones simbólicas” (Cuche, 1996: 105-106) Asimismo, como los conceptos de espacio y territorio, el concepto de identidad cultural también es polisémico, ya que “Para la psicología social, la identidad es una herramienta que permite pensar la articulación de lo psicológico y de lo social en el individuo.” (Cuche, 1996: 106)

Se señala que la identidad cultural está íntimamente relacionada con lo social ya que: “La identidad social de un individuo se caracteriza por el conjunto de sus características en el sistema social: pertenencia a una clase sexual, a una clase etaria, a una clase social, a una nación, etc. La identidad permite que el individuo se ubique en el sistema social y que él mismo sea ubicado socialmente [...]; es al mismo tiempo inclusión y exclusión: identifica al grupo (son miembros del grupo los que son idénticos en una determinada relación) y lo distingue de los otros grupos (cuyos miembros son diferentes de los primeros en la misma relación [...]), la identidad cultural aparece como una modalidad de categorización de la distinción nosotros/ellos, basada en la diferencia cultural.” (Cuche, 1996: 106)

La identidad cultural se forma por medio de las trayectorias colectivas como importantes momentos constitutivos en la formación del sujeto, por lo cual se debe entender a la identidad cultural como la acción social que va más allá de las instituciones; por tanto, “la cultura es la construcción simbólica del amplio despliegue de experiencias vitales de un grupo social. La cultura es la encarnación, la crónica de la historia de un grupo.” (Brah, 1996: 43)

En este sentido, para Canabal la defensa de la identidad cultural está relacionada con la resistencia de los pueblos para conservar sus formas de organización propias. (Canabal, 1997). Por tanto, para el análisis he tenido en cuenta que la población indígena migrante llega a la ciudad a un entorno urbano complejo, permeado de trayectorias y proyectos diversos en los que se involucra el poder en las relaciones en las que participan y se construyen entornos marcados por la desigualdad.

La formación de la identidad cultural en la escuela de educación básica

Con el análisis de la situación educativa a nivel básico de los niños y niñas indígenas en Iztapalapa busqué identificar la forma con la que se ha tratado de atender la diversidad cultural en las escuelas de la Ciudad de México, cuestión de relevancia para la reconfiguración de nuevas identidades indígenas en la ciudad, entendiendo a la identidad cultural como un “conjunto de elementos comunes e historias compartidas recreadas de manera cotidiana a través de procesos sociales” (Canabal, 1997: 13)

Con respecto a la educación básica para la población indígena de la Ciudad de México ha sido importante entender cómo se transforma la identidad étnica a través del reconocimiento de la diferencia que se da en las relaciones sociales, las cuales permiten a las personas asociarse en torno a la identidad cultural que se construye en los discursos cotidianos de reconocimiento que tienen los indígenas en la lengua, las costumbres o los recuerdos colectivos de una comunidad. Por tanto, se justifica el análisis sobre la prestación de los servicios educativos desde una perspectiva intercultural, ya que: “La arena educativa constituirá muy probablemente uno de los ámbitos de discusión y demanda indígena más importante y una de las herramientas cruciales para conformar una nueva identidad urbana para la diversidad cultural.” (Yanes, 2006: 399)

CAPÍTULO II

IZTAPALAPA: EL ENTORNO SOCIO-ESPACIAL DE LOS NIÑOS INDÍGENAS

Migración indígena

Los principales motivos para emigrar de los indígenas de sus lugares de origen a la ciudad, siguen siendo económicos, aún por encima de lo cultural, lo social o de otros aspectos; así lo puedo asegurar por lo afirmado en las respuestas de los entrevistados, en el trabajo de campo, las cuales son congruentes con lo que afirma el INEGI al respecto: “La Migración es el cambio de residencia de una o varias personas de manera temporal o definitiva, generalmente con la intención de mejorar su situación económica así como su desarrollo personal y familiar.” (INEGI, 2014)

El fenómeno migratorio en Iztapalapa es muy importante porque es la delegación de la Ciudad de México que mayor concentración de población indígena tiene y la que mayor cantidad recibe. De acuerdo con las declaraciones de los entrevistados, esto se debe a la facilidad que ofrece esta delegación para recibir a los migrantes indígenas que vienen del sureste del país, de estados como Oaxaca, Puebla, Veracruz, Hidalgo, Chiapas, etc. También se han asentado o extendido hacia Neza y Chimalhuacán: “Yo creo que Iztapalapa es como un lugar de fácil acceso

para las personas que vienen de otros estados. Es el lugar en donde más se concentran, (las personas)". (Edith, 2014)

Las familias indígenas entrevistadas aseguran que al llegar a la ciudad, la competencia para conseguir vivienda, trabajo y servicios es muy fuerte con sus habitantes; señalan que en el medio urbano hay muchas desventajas con respecto a los conocimientos y otros aspectos de carácter formativo y cultural que traen consigo como la manera de ordenar, vivir y apropiarse de los espacios y de acoplarse a la organización de la sociedad urbana.

Para los indígenas que llegan a la ciudad como emigrantes de las diferentes regiones de la república mexicana no es fácil adaptarse a las condiciones y al ritmo de vida de la ciudad, dado que los principales motivos para salir de sus lugares de origen fueron económicos; en la mayoría de los casos llegan casi sin recursos económicos y tampoco hay conexión entre los diferentes grupos étnicos que llegan a la ciudad ni una amplia red de relaciones con otros grupos indígenas.

Los vínculos más fuertes y las relaciones más consolidadas sólo se encuentran en el caso de los indígenas que ya llevan más tiempo en la ciudad, los que se han politizado y están asociados, como los que forman parte de Organizaciones Civiles o No Gubernamentales (OSC u ONG). Esto lo puedo afirmar por las entrevistas que tuve con algunos de los miembros de organizaciones civiles como la Asamblea de Migrantes Indígenas en la Ciudad de México que agrupa a varios miembros de diferentes comunidades indígenas en el país para buscar su desarrollo en la ciudad.

No obstante, aún los indígenas que están mejor organizados se encuentran en situaciones de precariedad y vulnerabilidad, aunque ya llevan más generaciones establecidos en la urbe y reclaman derechos específicos. Sus hijos ya han accedido a la educación superior pero sus condiciones de vida siguen siendo desventajosas con respecto a los otros habitantes no indígenas; por tanto, la condición de indígena sigue siendo un obstáculo para su desarrollo en la ciudad y un estigma social para estos pobladores.

Los indígenas que ya llevan más tiempo en la ciudad y han trabajado la cuestión de la organización social o política, como por ejemplo, los que se agrupan en la Asamblea de Migrantes Indígenas, siguen reconociendo a la escuela como un factor de movilidad social y buscan incluir sus demandas y problemáticas en las agendas políticas y ciudadanas para generar las condiciones de un modelo educativo que incluya sus especificidades culturales.

Las niñas y niños indígenas migrantes que viven y estudian en la Ciudad de México tienen un origen identitario asentado en otros territorios; asimismo, muchos de ellos ya pertenecen a la segunda o tercera generación de nacidos en el D.F., pero mantienen un lazo de pertenencia con las comunidades de origen de sus padres, abuelos y demás familiares. Por ello, tienen en la Ciudad de México una imagen de “hogar” como el lugar de la experiencia vital cotidiana, donde “hogar” tiene connotaciones de redes familiares, de parentesco, de amigos, colegas y otros, como en el caso de las redes de paisanaje en Iztapalapa para los indígenas que van llegando a la ciudad,

dado que una comunidad “imaginada” se da a través del encuentro diario, lo cual tiene efectos en las relaciones sociales que no pueden ser eliminadas tan fácilmente, pues dejan su rastro en la psique. (Brah, 1997)

Las familias indígenas se dividen por la migración; los padres de familia tienen que venir a la ciudad en busca de mejores oportunidades económicas, sociales y educativas, pero tienen que dejar a la familia en sus lugares de origen con pocas posibilidades de mejorar sus condiciones de vida; otros vienen huyendo de situaciones de violencia, algunos más vienen en busca de oportunidades educativas que no encuentran en sus lugares de origen. No obstante, las precarias condiciones económicas en las que tienen que llevar a cabo esos procesos migratorios los colocan en situaciones de desventaja y vulnerabilidad.

Los indígenas que migran a la ciudad tienen que buscar espacios en los que hallen ciertas condiciones para asentarse. Esos espacios se encuentran de manera predominante en los barrios y colonias de Iztapalapa, por ello, es uno de los lugares en donde más se concentran; además, ahí ya tienen redes de amistad o paisanaje que los acogen de manera menos agresiva que otros sitios. En este lugar encuentran condiciones de vida que les permiten salir adelante, a pesar de todas las dificultades que ya he señalado sobre esta delegación. Sin embargo, ellos pasan a formar parte de esos espacios con sus dinámicas de vida y con sus posiciones en la organización social y espacial de este sitio, al cual también le dan forma con sus acciones e intercambios, con sus intereses y peticiones, con sus formas de vida y tradiciones.

Sobre la presencia en las escuelas y la atención a la población indígena, una de las entrevistadas narra que conoce el caso de una chica que emigró de Michoacán y el de otra chica que emigró por problemas de violencia en su comunidad. Su abuela la quería casar en contra de su voluntad con un hombre mayor que ella; entonces, su tía la trajo a la ciudad para que estudiara. (Edith, 2014)

Los procesos migratorios de la población indígena son permanentes, no terminan de pertenecer a Iztapalapa aunque tengan que vivir ahí; viven un doble proceso migratorio al ir y venir a sus lugares de origen, ya que no terminan de desprenderse del apego a estos lugares originarios que de una y otra forma reconstruyen en el territorio de Iztapalapa con sus formas de organización comunitaria, cuestión de vital importancia, ya que de otra manera, desarticulados y atomizados, resultaría mucho más complicado para ellos sobrevivir en la ciudad.

Sostengo que hay afinidad de los migrantes indígenas con Iztapalapa por las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas de la delegación, la cual está organizada social y culturalmente en torno a pueblos y barrios que todavía conservan muchas tradiciones ancestrales indígenas; los espacios y los diferentes ámbitos de relación constituidos por los barrios, calles y colonias de la delegación, aunque llenos de dificultades sociales, tienen una flexibilidad para recibir e incorporar a estos migrantes con características culturales diferentes.

La infraestructura de Iztapalapa tiene condiciones para que la población indígena se integre y que a su vez, los lugares sean moldeados por la presencia y forma de organizarse de los indígenas; hay un doble proceso de transformación en el que la escuela es factor importante en la modulación de las relaciones sociales entre los diferentes actores que le dan forma a Iztapalapa.

Con base en lo que los actores indígenas señalan en las entrevistas puedo afirmar que lo que “son” depende, en parte, de la configuración del espacio y del territorio. Con respecto a su situación y condición de migrantes, para muchos de los indígenas en Iztapalapa -desde la perspectiva de algunos docentes entrevistados- la relevancia del estudio de la situación y condiciones de esta población es importante, porque Iztapalapa es un lugar que concentra y alberga a una gran cantidad de población indígena que llega o se ha asentado en una región de la ciudad que es muy dinámica, cambiante, conflictiva, llena de grandes problemas sociales; sin embargo, con capacidad de aceptarlos e integrarlos en su propia morfología social. “Te puedo añadir que es interesante (la investigación), pues tú estudio nos va hacer ver una problemática que existe en nuestro país y en esa zona de Iztapalapa que está llena de migrantes.” (Cinthya, 2014)

Los entrevistados avizoran un futuro de permanente recepción de migrantes indígenas en las localidades de Iztapalapa; por tanto, se puede asegurar que de esta forma, seguirá habiendo cambios en la estructura social y morfológica de la delegación y que por ello es relevante poner la mirada en una problemática de este tipo con la perspectiva teórica que se propone en este estudio. “Es un fenómeno migrante que siempre habrá en Iztapalapa, no

es de cierto tiempo, siempre están llegando nuevos migrantes y es cíclico, no va a tener fin, ahí es donde se reflejan las carencias del país, es un mosaico pluricultural Iztapalapa.” (Cinthya, 2014)

Para los funcionarios de la SEP, aspectos como el respeto y el reconocimiento son parte de las acciones necesarias para atender las diferencias culturales que representa la presencia de los alumnos indígenas en las escuelas de educación básica de Iztapalapa: “Yo puedo planear (que) para que haya desde el mismo programa condiciones de respeto, de empatía, y de reconocimiento para aquél que es como el que viene y se inserta, porque tenemos otro lío, los migrantes de Estados Unidos, los deportados, los que regresan.” (Georgina, 2013)

Con relación a las experiencias de los padres y madres de familia indígenas, se puede decir que en algunos casos no tuvieron muchos problemas para conseguir trabajo porque acá tenían parientes que ya llevaban mucho tiempo establecidos. En algunas ocasiones su incorporación a la vida laboral se llevó a cabo a través de enlaces que ya tenían en la Ciudad de México; esto explica por qué llegan a estos lugares y a los trabajos a los que se dedican, ya que en la mayoría de los casos, existe una red de relaciones con parientes, amigos o conocidos del lugar de origen que los reciben en la ciudad.

Como parte de su proceso de inserción a la vida de la ciudad es importante destacar el uso y apropiación de nuevas tecnologías de comunicación para establecer un mejor y más rápido enlace con sus seres queridos; la

tecnología les permite ahorrar mucho tiempo y dinero al mantener –al menos de manera remota- contacto permanente con los familiares que se quedaron en sus lugares de origen; el uso y apropiación de estas tecnologías les permite acercar los territorios de manera inmediata, con ello resignifican la dimensión de la espacialidad.

Vienen muchos migrantes indígenas a la ciudad a conseguir dinero, principalmente para comprar terrenos en sus lugares de origen. Es interesante este hallazgo, porque involucra la cuestión de la posesión y propiedad de la tierra como apropiación del territorio y el significado muy especial que tiene la tierra para los indígenas. Por eso, la noción de apropiación y significación que hacen los indígenas con respecto al territorio tienen una connotación física muy importante y puedo afirmar que ese apego al territorio es lo que les permite ser actores importantes en la construcción de los espacios y los territorios en Iztapalapa. Aún desde sus posiciones marginales, le dan un sentido especial a los espacios que ocupan o en los que se relacionan con otros actores sociales, en particular, en las escuelas de educación básica.

En entrevista, una orientadora escolar nos comentó lo siguiente:

Yo creo que los inmigrantes se encuentran con una oportunidad para poder desarrollarse y hacer algo que quizá en su lugar de origen no pudieron: estudiar, si, sobre todo eso, estudiar. Sí se encuentran con un poco de dificultades por sus diferencias, su forma de pensar; la familia que está aquí, pues tiene otra dinámica y entonces ellos llegan y les

cuesta un poco de trabajo adaptarse y creo que a las familias también les cuesta un poco adaptarse, aunque yo he podido ver que hay la intención de apoyarse, les cuesta un poco y creo que después de un proceso de adaptación, continúan. Yo creo que lo más importante es que esa oportunidad que se les brinda con la familia, porque es la familia quienes los reciben y los apoyan, es para que entren a la escuela, para que sigan estudiando; aunque si, no creo que todo sea color de rosa, pasan por un cierto proceso donde les cuesta adaptarse. (Edith, 2014)

Los entrevistados reconocen que los migrantes encuentran dificultades para adaptarse a la ciudad por su manera de pensar; en esta situación podemos ver reflejada la problemática que se genera por la presencia de diferencias culturales. Por otro lado, se sostiene la importancia de la familia como una de las instituciones básicas para el proceso de aprendizaje a través de la socialización y la transmisión de la cultura, es decir, de los valores, hábitos, conocimientos, lengua, y en general de su cultura.

A los entrevistados se les cuestionó acerca de si había alguna diferencia en su situación de llegada con respecto a las características tan distintas que tienen las diferentes zonas de la ciudad, los entrevistados señalan que: “Yo creo que sí hace diferencia, [...] en Iztapalapa hay pueblos originarios, entonces yo creo que eso nos identifica ¿no?”. (Edith, 2014)

Con respecto al proceso de adaptación de la población indígena a la ciudad, algunos entrevistados declararon que:

Es posible y también creo que se da un poco más este sentimiento, esta sensación de solidaridad. También recordé un poco a mi familia, la familia de mis papás, ellos son de Chiapas y vinieron para acá, también ellos migraron (sic), llegaron al centro de la ciudad porque vivían allá, en el callejón de Libertad, después lo tiraron y les dieron casas en Iztapalapa y así vinieron para acá, pero pienso en mi familia, que luego vienen de Chiapas y entonces, cómo los reciben, mi mamá siempre es muy hospitalaria y entonces así me imagino a las personas que vienen actualmente [...] y que igual hay ese sentimiento de hospitalidad, porque igual también creo que somos migrantes ¿no?, porque mi familia igual vino, entonces creo que hay ese sentimiento, tal vez eso hace la diferencia con otras colonias, pero creo que aquí (en Iztapalapa) está ese sentimiento de que somos iguales. (Edith, 2014)

El entorno familiar es un ámbito de relación que es muy importante para recibir y contener los procesos migratorios en Iztapalapa y especialmente ahí, porque al existir pueblos indígenas originarios, se puede pensar en un cierto lazo de identidad primigenia por razones de carácter étnico, algo que podría llamar solidaridad étnica, ya que se posibilita un proceso de adaptación en el lugar y por ello se podría pensar que se da una mayor migración a esta delegación. Muchos de los migrantes indígenas encuentran lazos de solidaridad con sus familias, esto hace visibles las formas en las que se relacionan estas personas y también nos habla de la manera en la que se construye el espacio a través de estas relaciones.

La lengua

Cuando se trata de distinguir o encontrar características especiales que pudieran definir claramente el origen étnico de los alumnos en escuelas de educación básica en Iztapalapa encontré -en diversas ocasiones- que las respuestas de los entrevistados coinciden al decir que no es clara esta distinción entre alumnos indígenas y no indígenas. Estas características sobre su condición étnica sólo pueden distinguirse con mayor claridad en algunos casos, a través de diagnósticos que realizan los profesores y los trabajadores sociales al iniciar los ciclos escolares; no obstante, aun así no siempre quedan claras tales diferencias en la práctica. Sin embargo, la lengua, las costumbres, el comportamiento y los valores culturales son las principales características que marcan las diferencias y en muchos casos, son los factores que provocan la segregación y la exclusión de los alumnos indígenas.

Por ejemplo, uno como profesor debe ver el origen de sus alumnos, hacer un estudio de diagnóstico y ver si todos son originarios del DF o si llegan de provincia o si en el mismo entorno educativo del aula hay problemas con los niños en cuestión de diferentes aptitudes; uno como profesor debe analizar las aptitudes de cada niño, de cómo se maneja el ambiente en el aula y de ahí ver qué necesidades tiene uno como profesor que cubrir, quizás en muchos casos estos niños de provincia llegaban con un buen nivel educativo y en otros casos estaban un poquito atrasados. Pero en cuestión de que existan limitantes para este

tipo de niños en la secundaria pública no las hay, porque los programas de estudio -y para armar estrategias- tiene uno que ver si este niño tiene dificultades hasta con el lenguaje y se arma una estrategia para que sea digerible para el alumno y no excluirlos bajo ninguna condición y al contrario, si se presenta el caso de problemas como el idioma, se debe integrar al alumno en el aula y en el aprendizaje. (Cinthya, 2014)

Entonces, como se puede apreciar en las respuestas de algunos profesores, se entiende que para ellos el lenguaje es uno de los obstáculos recurrentes para la aplicación y avance de los programas educativos, tal y como están diseñados hasta el momento. A partir del reconocimiento de “dificultades con el lenguaje”, los docentes inician un diagnóstico en el que reconocen las diferencias culturales, las cuales son representadas también por las diferencias lingüísticas de los alumnos, aunque hablen español, ya que en muchas ocasiones, el uso de palabras y entonación, diferentes a las que usan habitualmente el resto de los alumnos no indígenas, son indicativos de un origen étnico y cultural distinto.

Otra de las dificultades detectadas para explicar la diferente formación de los alumnos indígenas es que desde sus comunidades de origen no cuentan con servicios educativos adecuados a sus especificidades culturales y lingüísticas, ya que tampoco tienen maestros hablantes de las diferencias dialectales específicas de su lengua, lo cual va generando déficits en su formación que se suman a todas las dificultades económicas, sociales y culturales que enfrentan en su proceso de incorporación a la vida de la ciudad.

Con respecto a la lengua materna de los padres y de los abuelos, se puede decir que la transmisión de la lengua se da más de abuelos a nietos que de padres a hijos en la generación que ahora está en edad escolar. Muchas veces los niños indígenas de esta generación, que además ya nacieron en la ciudad, entienden parcialmente la lengua, pero ya no la hablan. Con respecto al caso de las niñas indígenas y la lengua, los entrevistados reconocen que tienen que pasar por un proceso de adaptación al español para continuar con su proceso educativo; “No, estaban igual y se tenían que adaptar, y yo creo era la forma en como ellas reaccionaban y aprendían muy rápido, tenían una capacidad para absorber todo, tanto el español como el inglés.” (Mónica, 2014)

Aquí, por ejemplo, habían niñas que ya traían dos lenguas, el español más otra lengua, eso lo vi porque en un tema de matemáticas era conocer los diferentes sistemas como el numérico en Náhuatl; ellos empezaban hablando cuando creían que yo hablaba su lengua y eso les daba confianza, pero también como que se avergonzaban un poco, yo creo porque se maneja el rechazo por ser indígena. (Mónica, 2014)

El idioma es una barrera para el aprendizaje; es una de las principales diferencias y fuentes de segregación; la expresión, el tono, el modo, después la apariencia y la vestimenta. “Te hacen burla de que no sabe hablar bien” (Tito, 2014), sin embargo, en ambientes propicios y de tolerancia, los alumnos hablan sus lenguas y se sienten motivados y orgullosos de hacerlo: “Sí, hay niñas que hablan en sus lenguas, cuando yo les hablaba y de

entrada no me entendían yo me molestaba, pero me decían ‘es que yo no hablo español’ yo no entendía porque estaban en otro mundo y digo en un inicio, porque después, rápidamente tenían la facilidad de entender y hablar el español y otros idiomas como el inglés.” (Mónica, 2014)

El apego territorial

Por lo que exponen los entrevistados sobre las referencias hacia su lugar de origen o el de sus antepasados, puedo tener la certeza de que hay apego al territorio originario por parte de los alumnos y alumnas de origen cultural diferente al de la mayoría de los alumnos que asisten a las escuelas de educación básica en Iztapalapa; es decir, los y las alumnas de origen indígena son los que principalmente siguen teniendo una conexión especial con su territorio y lo muestran de diferentes maneras, por medio de la idealización, el recuerdo y en general, por las múltiples formas de resignificación con la que construyen y re construyen permanentemente el espacio.

En la mayoría de los casos, las tradiciones que se practican en sus lugares de origen siguen siendo importantes para los que han tenido contacto directo con el territorio originario, es decir, las primeras generaciones de familiares que migraron desde diferentes lugares del país a la Ciudad de México. Las tradiciones de los lugares de origen de las familias de las niñas y niños indígenas que estudian en escuelas de educación básica de Iztapalapa

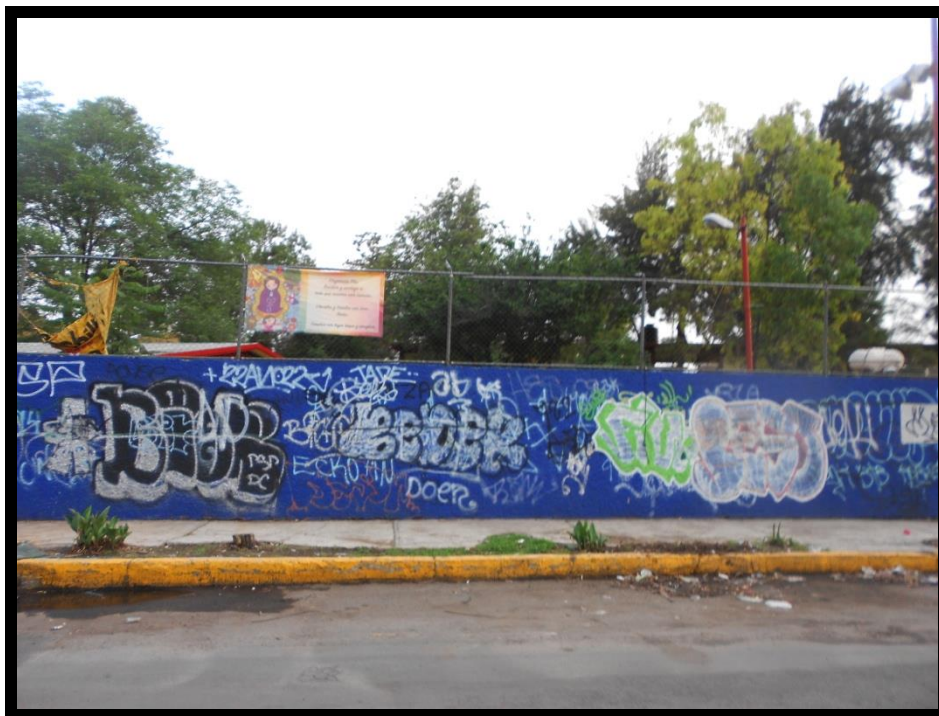
siguen siendo importantes, ya que los mantienen ligados a sus territorios de origen y a los más pequeños les transfieren este conocimiento a través de relatos y visitas.

Muchas de las familias indígenas regresan periódicamente a sus fiestas patronales o fiestas del pueblo; por esta razón dejan de asistir a clases hasta por meses y esto representa dificultades para los directores, docentes y funcionarios de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ya que -según ellos-, no se les puede dar seguimiento ni completan los procesos de enseñanza, por lo tanto, es complicado prestarles los servicios educativos y a eso atribuyen –en parte- su bajo desempeño escolar: “nunca están en la escuela porque están sujetos a sus usos y costumbres y la directora dice: ‘no logro convencer a esa comunidad de que la escuela es importante y de que ya dejen’, pero ellos regresan a sus fiestas y no son fiestas de una semana, son fiestas de dos meses, (pero) se les apoya finalmente.” (Georgina, 2013)

En sus palabras y a través de sus relatos, los indígenas migrantes señalan su añoranza por un territorio que a lo largo del tiempo y la distancia idealizan y comparan en ocasiones con el espacio y el territorio que ahora ocupan y construyen en la ciudad; no obstante, los criterios, valores, costumbres, tradiciones y rituales de la ciudad no siempre son compatibles con sus propios valores y tradiciones; hay un encuentro de culturas diferentes en donde a final de cuentas, los valores, actitudes y creencias que se transforman son parte de los lugares o espacios en Iztapalapa en donde viven ahora.

Hay mucha resistencia por parte de los indígenas para dar a conocer su forma de pensar. Se puede considerar que ésta es una estrategia para resguardarse del rechazo a lo desconocido. Por otro lado, el apego al territorio de origen se asocia muchas veces al territorio originario de manera simbólica, ya que como lo afirman en sus declaraciones: “La ciudad es para trabajar y conseguirte algo de dinero, eso es lo que viene a hacer uno a la ciudad, no todo el tiempo vas a estar a donde no perteneces.” (Tito, 2014)

Los rasgos distintivos de las escuelas de educación básica en Iztapalapa son de utilidad para definir y explicar de qué forma se van relacionando los actores y los espacios a través de diferentes procesos en los cuales se crean y transforman mutuamente, de manera gradual, por medio de prácticas y procesos de simbolización que van estableciendo marcas físicas y huellas síquicas que dan cuenta de los cambios de estos espacios; de esta forma, la caracterización que hacen los actores de Iztapalapa importa por la reconstrucción que hacen de un relato en el que se identifican los aspectos físicos y sociales de los lugares y de las personas. Con respecto a la caracterización de Iztapalapa como territorio se puede decir que: “es una zona que poco a poco se ha ido desarrollando, tiene sus problemáticas, las que, se detectan son la violencia, la drogadicción, el problema del agua.” (Edith, 2014)



Barda de Escuela Primaria en la delegación Iztapalapa.

Para entender cómo se construye el sentido de pertenencia, se destaca el sentido que los indígenas le otorgan a la tierra como un valor que va más allá de lo material; en ella se colocan consideraciones de tipo emocional que construyen significados especiales a través de los cuales las personas se acercan de manera afectiva al territorio como una entidad que liga a las diferentes generaciones y permite darle continuidad a la historia de las familias, afianza la identidad de cada miembro y de la colectividad familiar. Asimismo, es un vínculo para construir sentidos de pertenencia y apego a través de las actividades que en él se realizan como los cuidados y la interacción que con él se da, como en el caso de la siembra:

Han pasado diferentes generaciones, se ha ido perdiendo el trabajo de la tierra, nosotros somos propietarios de algunas tierras que no están trabajadas, (pero) es volver a sentirte dueño de esas tierras y de toda esa historia. Yo he llevado a mis hijos porque nos han heredado algunas propiedades y es como meterte a otro mundo, como si estuviéramos en el campo. Es necesario no perder esa tradición, ya no es tanto como se manejaba la idea que era lo más importante. A mi esposo su papá lo llevaba a sembrar y sabe lo que significa y cómo se hace ese trabajo. Yo quisiera que mis hijos sintieran el amor a la tierra, combinando con lo que quieran hacer, que (eso) no se pierda. (Mónica, 2014)

La ubicación de las personas importa, porque tal situación le da sentido a sus vidas; es decir, las significa y las re significa; porque a partir de la ubicación socio-espacial se construye el mundo: “Para mí, (es importante) el saber que tengo esas raíces, hay un momento que no las entiendes y no comprendes lo que significa para ti, pero el ir y estar ahí es como estar en otro mundo, ver animales, ver como surgen los rábanos, ver tanta verdura y que tú veas que de aquí surge, te sientes más interesado y tengo la inquietud de tener un tiempo de dedicarme como algo adicional a sembrar.” (Mónica, 2014)

Las relaciones entre estudiantes de orígenes étnicos distintos o que presentan diferencias culturales en las escuelas de educación básica en Iztapalapa son complicadas; están caracterizadas en muchas ocasiones por la violencia, el racismo, la discriminación y el rechazo por parte de los alumnos no indígenas e indígenas; no obstante, con el tiempo van aminorando los conflictos en la escuela y comienza un proceso de

aceptación o tolerancia por parte de los otros alumnos. Sin embargo, no deja de haber tensiones y conflictos en las relaciones, en éstas se ejerce un dominio por parte de los alumnos no indígenas sobre los indígenas en la mayoría de las ocasiones y como aquí se señala, después de un tiempo se les cede cierto espacio, lo cual posibilita en ocasiones la convivencia.

Las relaciones “son difíciles en un principio para estos niños que recién llegan, se enfrentan a los comentarios, a observaciones, de hecho, muchas veces se suscitan problemas de violencia [...], no me tocó ver casos marcados de *bullying*, pero ese rechazo cambia con el tiempo y son aceptados por los jóvenes de Iztapalapa y después les dan espacio para que exista una convivencia”. (Cinthya, 2014)

Con respecto a las manifestaciones de la discriminación hacia la población indígena en las escuelas de educación básica en Iztapalapa encontré lo siguiente: “Se puede observar de manera más clara en la forma en cómo se hablan (entre ellos), ya sabes: naco, negro, feo; naco e indio son como de sus favoritas [...] y la violencia física, gritan mucho, son muy agresivos”. (Jessica, 2014)

Discriminación, pobreza, descuido, precariedad son algunas de las condiciones recurrentes entre la mayoría de los niños que asisten a una escuela albergue en la que realicé un proceso de observación y entrevistas a todo el personal docente y administrativo del albergue, además de un recorrido por la zona para constatar las afirmaciones y detalles descritos por

los entrevistados para identificar las características que están asociadas con la apariencia:

Está el tímido, el introvertido es como de los favoritos, la niña que siempre tiene la nariz sucia, los que tienen piojos, hay una plaga de piojos todo el año, por estas razones los discriminan, aunque todos hayan pasado por eso. Muchos de ellos viven en condiciones de pobreza. Por la apariencia se puede ver que hay muchos niños muy descuidados, se nota por su ropa sucia, por los zapatos maltratados, etc. No obstante, aún entre todas estas condiciones de precariedad que presentan en general todos los niños, hay algunos a los que se les nota más que a otros por la apariencia, principalmente. (Jessica, 2014)

Al buscar las distintas experiencias y puntos de vista sobre las características de las relaciones entre alumnos indígenas y no indígenas en el ámbito escolar encontré que inicialmente éstas son hostiles, hasta violentas; sin embargo, al paso del tiempo se van generando condiciones de tolerancia por parte de los alumnos no indígenas hacia los indígenas y en general, hacia los diferentes, hacia los otros.

Bueno, lo que yo he podido observar es (que) siento que no hay un rechazo, siento que sí los aceptan, he podido observar, y creo que es una característica en general de los jóvenes, que hay más tolerancia [...], creo que en general sí se adaptan, tal vez les cuesta un poco, pero generalmente, sí logran integrarse, aunque sí tienen diferencias culturales, pero no siento que sea muy marcado, que haya un rechazo

[...], creo que en las nuevas generaciones ya hay un poco más de apertura, de tolerancia. (Edith, 2014)

Con respecto a la caracterización de las relaciones entre profesores y alumnos, los orientadores sociales y los directores, algunos de los entrevistados ven la actitud de los docentes tolerante en cuanto a los intercambios que tienen ellos con los alumnos, especialmente con los de origen indígena; los entrevistados señalan que entienden la importancia de la diversidad. No obstante, se puede observar que en algunas ocasiones y en la práctica cotidiana, muchos profesores no hacen un mayor esfuerzo por incorporar a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, debido a sus características culturales diferentes:

Con respecto a los profesores, creo que en su mayoría no hay problema, yo creo que sí son tolerantes, creo que ellos entienden que en la escuela tenemos una diversidad, porque así es [...], tenemos una diversidad y yo creo que en ese sentido, los profesores están conscientes de eso [...], a lo mejor los profesores hablan de acuerdo a su forma de pensar, pero como que no se ponen en el nivel –no porque los alumnos estén en un nivel más bajo-, pero de menos experiencia, entonces creo que a veces se les olvida que están tratando con adolescentes o creen que los adolescentes ya son muy abiertos de mente. (Edith, 2014)

Las relaciones entre padres y directivos son funcionales pero no siempre armónicas porque se mantiene una “cultura autoritaria”; se puede suponer

que los profesores siguen pensando que son la única autoridad competente en cuanto a la educación en la escuela y los padres actualmente ya no lo aceptan siempre de buen modo. Han cambiado el estilo de vida y los valores tradicionales de respeto a la autoridad entre otros aspectos, lo que permite explicar estos comportamientos; por ello, se vuelven difíciles las relaciones entre directivos, docentes y padres de familia, ya que muchas veces estos dejan la responsabilidad de la educación a los maestros, aunque ya no les otorgan la autoridad para dirigir esos procesos.

Hay muchos alumnos que no entran a las clases, yo creo que eso es un problema, que haya tanta libertad; bueno yo si estoy de acuerdo con la libertad, pero también debe haber un poquito de límites [...], veo eso en cuanto a los alumnos y por otra parte, también la cuestión de los padres de familia, no se involucran mucho, realmente no se involucran, hacemos las juntas y a veces para recibir calificaciones de un grupo de 50 alumnos, van 10, 12 papás; entonces, como que falta un poco más esa parte. (Edith, 2014)

Los ambientes escolares en Iztapalapa

La definición de los ambientes y de los diferentes ámbitos de relación está fuertemente marcada por distintas manifestaciones de la violencia. En este apartado se describen esas diferentes manifestaciones y analizo cómo es que esta condición de los intercambios entre actores sociales contribuye a la

construcción de las relaciones y a la definición de los diferentes ámbitos de relación que se establecen en la escuela.

Uno de los aspectos importantes para entender las formas en las que se desarrollan las múltiples relaciones sociales, es la manera en cómo funcionan y se organizan los ambientes escolares en los que se propician y reproducen esas relaciones. Por tanto, en esta parte del trabajo describo cómo se usan y apropian estos espacios por medio de las significaciones que construyen los actores.

En muchas ocasiones, las relaciones entre los alumnos, maestros, directivos y padres de familia en las escuelas de Iztapalapa son conflictivas; a veces, las interacciones producen actitudes discriminatorias hacia los alumnos que presentan características culturales diferentes, como los indígenas, lo cual provoca segregación. Tales actitudes son las que definen el carácter de los ambientes en los lugares que se desarrollan las relaciones, por tanto, los intercambios inequitativos que se generan a partir de las situaciones que suceden en las escuelas provocan descalificación hacia la condición étnica de los alumnos y de sus padres; hay una barrera invisible representada por el origen étnico de los alumnos y sus familias.

Me encontré con los casos de padres de familia, principalmente mamás. En el caso de una alumna que había llegado de provincia junto con su mamá y ella trabajaba en labores domésticas, se presentó un problema con sus compañeritas y se llevó el problema hasta con los padres. Cuando los llamó el director se suscitaron estos comentarios por parte

de los papás, criticando el origen de la señora, diciendo: ‘es una india’, ellos tomando una actitud de prepotencia en cuestión de los orígenes de la señora. Es una situación que me tocó, [...] no hay que dejar de señalar (que) si existen esas actitudes de que la gente que tiene cierto tiempo en Iztapalapa se siente muy capitalino y ve un tanto menos a la gente de provincia. (Cinthya, 2014)

Los ambientes escolares son definidos por las diferentes manifestaciones de la violencia; esta condición marca claramente la forma en la que se dan los intercambios entre los diferentes actores sociales; la violencia dirige y configura relaciones de conflicto a través de los abusos que producen los que tienen un mayor poder para coaccionar a los más débiles que, en muchos casos, son los alumnos indígenas.

Un ambiente como el de Iztapalapa que está caracterizado por diferentes condiciones económicas y sociales, propicia comportamientos y características particulares. Desde esta perspectiva, se puede entender la importancia de estudiar las escuelas que están en Iztapalapa y se justifica y entiende la elección de este lugar de estudio y se refuerza la afirmación de que “el lugar te da forma”. En las respuestas de las entrevistas se reconocen dos de los motivos de la violencia que se genera entre los alumnos no indígenas y los indígenas, el rechazo a la diferencia cultural y al origen étnico distinto.

En estos momentos me siento más identificada con los estudiantes de Iztapalapa; habían niños que llegaban de provincia, por ciertos

problemas llegan a estas escuelas, en un principio son presas de *bullying* por su origen, pero en algunos casos me tocó como profesora enfrentar este tipo de problemas. Yo hablaba con todo el salón y les decía que todos somos iguales y a muchos de estos niños les hacía ver que sus familias también habían llegado de provincia [...], a final de cuentas a muchos de estos niños les hacía ver que sus familias también habían llegado de provincia y se habían estabilizado en el D.F. (Cinthya, 2014)

La violencia como moduladora y organizadora de lo social y lo espacial

La violencia es un aspecto que está presente en la mayoría de las relaciones, en situaciones, ambientes y distintos ámbitos en Iztapalapa; no obstante, no es un factor que sea exclusivo del ámbito escolar. Es una situación que rebasa todos los ámbitos de relación; no sólo de Iztapalapa o de México, es un fenómeno global, inherente a los procesos humanos y sociales. Sin embargo, en el caso de Iztapalapa y sus escuelas de educación básica, la violencia atraviesa de múltiples y variadas formas las relaciones que construyen socialmente al espacio. Por tanto, es importante hacer una reflexión en torno a este tema y destacar los hallazgos al respecto con el trabajo de campo que se ha realizado para esta investigación.

En Iztapalapa hay mucha violencia y discriminación. Los niños “se mimetizan por seguridad”. (Jessica, 2014) La cuestión de la violencia no es sólo de

percepción, de estadísticas oficiales o estudios académicos; es una realidad que rebasa todos los ámbitos de relación en Iztapalapa, incluso el de la escuela. En este espacio se ve reflejada la violencia en varias de las relaciones que le dan forma socialmente al espacio, el cual es moldeado por lo que pasa fuera de ella. Se podría decir que la escuela es un receptáculo de lo que pasa en los ámbitos inmediatos y aún en los más lejanos.

Las relaciones que caracterizan los ambientes de las escuelas de educación básica en Iztapalapa están marcadas por la violencia. En la mayoría de los casos este fenómeno social marca y configura todos los ámbitos de relación, está presente en la mayoría de las interacciones escolares y familiares. Algunos de los docentes entrevistados señalan que la violencia es producida por aspectos como la disfuncionalidad de muchas de las familias de donde provienen los alumnos, esto aunado a otros factores como la violencia física, verbal, de género, el pandillerismo, la venta y consumo de drogas y otros aspectos. Con base en esta evidencia que hallé en el trabajo de campo, puedo afirmar que la violencia es uno de los aspectos que definen la manera en la que se interconectan los actores sociales y le dan forma al espacio.

En referencia a una de las escuelas en las que trabajé en Iztapalapa encontré –basándome en palabras de algunos de los entrevistados- que: “La escuela era un internado, ahora es una escuela de tiempo completo. Se reciben a niños de escasos recursos que sus padres trabajan, aquí les dan alimentación, uniformes, y apoyos en efectivo. Hay mucho abandono, mucha violencia, mucha pobreza”. (José, 2014) Desde la perspectiva de algunos de los entrevistados, la discriminación genera violencia.

Como lo reconocen de manera abierta los entrevistados, la violencia está presente en todos los ámbitos de relación en Iztapalapa; señalan que va de la casa a la escuela. En los relatos de los entrevistados se hace un reconocimiento de la ineficacia de la escuela para modificar este tipo de conductas que circulan por todas las relaciones: “Muchos niños, independientemente del grado, no saben leer. Llevan la violencia de sus casas a la escuela, es el primer ámbito en el que aprenden la violencia.” (Jessica, 2014) En esta afirmación se puede identificar la manera en la que se construyen otros ámbitos de relación. La escuela también es un espacio en el que se reproduce la violencia, porque las relaciones entre los distintos agentes sociales están cargadas con sus diferentes formas de expresión. “Las maestras gritan todo el tiempo. Se puede observar en los alumnos conductas anormales, huellas de abuso físico y psicológico” (Jessica, 2014)

Iztapalapa es pesado, es un rumbo de la ciudad muy pesado, con un alto índice de violencia, de disfuncionalidad familiar que de alguna u otra manera se ve en los alumnos; hay casos en que se dan muchos pleitos entre los niños físicamente, pleitos entre padres [...]; En los rumbos de la segunda escuela [...] decían los profesores fundadores que era un rumbo terrible, que seguido aparecían chicos asesinados en las esquinas por el alto índice de pandillerismo, venta de drogas, entonces es un ambiente difícil. Mucha violencia en sus familias que los mismos alumnos la absorben y la llegan a mostrar en las escuelas. (Cinthya, 2014)



En esta imagen se ejemplifican las formas que adquiere la violencia y cómo se manifiesta en la morfología del lugar en las escuelas y qué forma le da la violencia a los espacios, tanto física como socialmente.

En sus palabras, los entrevistados reconocen que poco se puede hacer para controlar la violencia; la mayoría de las veces la ven como un fenómeno que está presente en todos los ámbitos de relación y que rebasa las posibilidades de la escuela:

Yo creo que nos rebasa porque quienes se hacen cargo de la escuela, las autoridades, realmente son muy poquitos, es la directora y el sub director, son las cabezas y son los que se tienen que encargar de la disciplina [...], creo que no es suficiente personal para atender este problema de la violencia que se da [...], yo por mi parte como orientadora escolar, trabajo mucho esos temas, les doy pláticas o conferencias de prevención del *bullying*. (Edith, 2014)

Para indagar más a fondo sobre algunos de los diferentes aspectos de las características que forman parte de los ámbitos y de los espacios que representan las escuelas y que las define, está la cuestión de la deserción escolar, que es uno de los indicadores más destacados, reconocidos y utilizados para medir la situación escolar de los alumnos y los resultados que obtienen al someterse a un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a los tipos de ambientes que se generan con la presencia de la violencia, los entrevistados mencionan que ésta se puede reconocer en diferentes etapas y en distintas manifestaciones como el pandillerismo que se da por la presencia de porros en algunas escuelas, porque las escuelas no tienen capacidad de contener esas manifestaciones y producen ambientes de tensión y miedo en el interior y exterior de los planteles. Todos los actores se ven sometidos por estas manifestaciones excesivas de violencia y a final de cuentas, en muchas ocasiones ya lo ven como algo cotidiano, por lo poco que se puede hacer para detenerla. Por otra parte, estos ambientes violentos también son reconocidos por los entrevistados como uno de los factores que provocan la deserción escolar.

Yo creo que ha tenido diversas etapas, creo que antes había un ambiente como más violento por los grupos que ya te mencionaba, estas pequeñas banditas que a veces se llegaban a pelear. Alguna vez llegó, hubo algún conflicto adentro de la escuela, se pelearon adentro, pero muchas veces fue en la parte exterior de la puerta, ahí es donde se peleaban, porque algunas veces llegaban de otras escuelas, porros, y llegaron hasta aventar petardos. Esto fue hace cinco años cuando yo recién ingresé y me di cuenta de que había mucha violencia adentro de la escuela, creo que después esto ha ido mejorando [...]. Entonces yo creo que sí han trabajado en esa cuestión de que la escuela sea realmente eso, 'un lugar para ir a aprender'. Muchos profesores se quejaban, decían: 'es que esto no es una escuela, esto es un lugar de recreo, donde nada más vienen a cotorrear, a echar novio, pero no es una escuela' [...], entonces se crea un ambiente más de recreo que realmente de estudio; pero pienso que esto se ha ido modificando. Actualmente, ya vemos menos problemas, menos broncas de bandas, ya vemos que los alumnos están entrando más a clases. Yo creo que ha sido sí cuestión de los directivos; sin embargo, estaba escuchando que hay un reportaje que salió y entrevistaron a la directora del colegio y ella decía que hay una deserción muy grande, creo que de 30 mil alumnos por año, entonces que si es una deserción considerable. (Edith, 2014)

Se puede considerar que el ambiente entre los alumnos, los administrativos, los orientadores vocacionales, los psicólogos y otros actores sociales en algunas escuelas ha mejorado por la intervención que realizan los directivos,

es decir, la autoridad mayor que está presente en la escuela. Se percibe que las modificaciones se realizan haciendo una adecuación de los lineamientos normativos a las realidades presentes en cada escuela y de acuerdo con la experiencia y conocimiento de cada autoridad; estos métodos parecen funcionar mejor que el establecer reglas estrictas e inflexibles, impuestas desde las dependencias de la SEP que se encargan de regular la vida escolar.

Por otro lado, las historias de familiares encarcelados por diversos delitos o por venta, distribución o consumo de drogas son aspectos recurrentes en las historias de violencia que muchos alumnos relatan a los profesores, a los orientadores y a los psicólogos de las escuelas de Iztapalapa: “Pero (yo) no dejaba que estos niños -claro no todos-, tuvieran un simple intercambio de palabras (para) arreglar las diferencias, pero si, es un ambiente difícil” (Cinthya, 2014), a diferencia de ahora que estoy en el sur, que sí hay casos de familiares que me he enterado están en la cárcel, pero no tanto como en Iztapalapa.

Me platicaban de sus familias que se dedicaban a vender drogas y que tenían un buen nivel de vida, pero con las consecuencias de matar hasta a la familia. Son casos muy densos, también de niñas que se embarazan o se meten con narcos y pandilleros de la colonia. Estos chicos están en el movimiento de los cholos, los chakas, como una carencia por la disfunción de su casa. (Cinthya, 2014)

Los entrevistados han señalado que parte del proceso de incorporación de muchos de los alumnos indígenas a la vida escolar se realiza por medio de su incorporación a estos estilos de vida permeados por la violencia; los profesores señalan que eso se debe a que están viviendo en este medio. “Y los niños de provincia quieren seguir esos ejemplos porque es parte de su entorno, de lo que les está tocando vivir ahí. Les decía que México no es Iztapalapa, que hay un mundo fuera de aquí, unos sí lo entendían, otros no por su mini mundo, por estar muy compenetrados en su ambiente.” (Cinthy, 2014) Estos aspectos forman parte de la violencia y definen sin duda los diferentes ámbitos de relación en que están inmersos los alumnos en estas escuelas.

CAPÍTULO III

POLÍTICA EDUCATIVA PARA NIÑOS INDÍGENAS MIGRANTES EN LA CIUDAD DE MÉXICO Y EL ESPACIO ESCOLAR

En este Capítulo se describen y analizan las principales características de la política educativa y sus repercusiones en la definición de la educación básica escolarizada en Iztapalapa. Para lograr tal fin, expongo los principales enfoques filosóficos que le han dado forma a la política educativa en México; asimismo, también realizo una caracterización de la educación indígena en nuestro país y las condiciones en las que los alumnos indígenas desarrollan sus relaciones con otros actores sociales en la escuela configurándola como un espacio singular de relaciones.

La educación es un campo en el que los actores sociales mantienen relaciones sociales en disputas en las que se intercambian los diferentes significados y sentidos que cada uno de ellos otorga a diferentes aspectos de sus vidas, sus experiencias, conocimientos, aprendizajes y tradiciones, es decir, su cultura.

Las niñas y niños indígenas son los principales actores en esta puesta en escena y usando los términos de Hägerstrand, puedo afirmar que uno de “los proyectos” que define sus “trayectorias” está representado por su asistencia a las escuelas de educación básica en Iztapalapa, en donde en muchas

ocasiones, son segregados y discriminados; provocando su deserción y abandono escolar.

En muchas ocasiones, las niñas y niños indígenas tienen que combinar sus actividades escolares con la realización de trabajos pesados y mal pagados para apoyar la economía familiar porque: “El abandono escolar no parece estar relacionado sólo con situaciones familiares económicamente restrictivas y con un sistema educativo racista. En algunos casos, los niños se ven obligados a dejar la escuela para ayudar económicamente al hogar, pero la mayoría la abandona por causas discriminatorias.” (Rebolledo, 2009: 5)

Como ya se mencionó, los infantes indígenas que asisten a escuelas públicas de educación básica en Iztapalapa pertenecen a diferentes grupos étnicos, hablan distintas lenguas en muchos casos y tienen diferentes orígenes culturales, “En un diagnóstico la SEP localizó a poco más de 200 escuelas primarias en las que aparecen registrados alrededor de 1,804 estudiantes bilingües indígenas procedentes de distintas regiones del país. La mayor parte de dichas escuelas registran una multiplicidad de lenguas indígenas; en muy pocas (se) encuentra patrones bilingües y biculturales” (Rebolledo, 2009: 4)

Como se puede observar en la discusión sobre esta problemática, el sistema educativo no atiende eficientemente las diferencias culturales representadas por la presencia de las niñas y niños indígenas migrantes en la Ciudad de México; antes bien, la escuela ahonda las relaciones cargadas de

discriminación y racismo que padecen la mayoría de los indígenas de manera cotidiana en la escuela, así:

Las dificultades que encuentran los niños indígenas en el sistema educativo de la ciudad se deben a que no existe un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado para sus particularidades culturales. Antes bien, éstas llegan a ser consideradas como parte de los obstáculos y deficiencias de los niños para el aprovechamiento escolar. Asimismo, la existencia de diversos grados de discriminación y rechazo hacia la condición indígena genera comportamientos sumamente negativos que inciden en su desempeño escolar.” (López-Mercado, 2005: 3)

Por otro lado, la problemática de la población indígena migrante se refleja en los patrones de asentamiento poblacional de los indígenas en la ciudad, los cuales son de concentración en la zona central y de dispersión en la periferia; ya que no hay una regularidad en esa distribución en el territorio, “Puede afirmarse que la población indígena se encuentra en toda la ciudad, ya que de las 4554 AGEB [Áreas Geoestadísticas Básicas] habitadas en el 2000, solamente en 72 no se registraron hablantes de lenguas indígenas. No obstante, la distribución en la ciudad no es homogénea, ya que en 910 AGEB se concentraron entre 100 y 694 HLI [Habla de Lengua Indígena] y en las restantes 3644 hubo entre 1 y 99”. (Molina, 2006: 30)

Algunos de los rasgos que caracterizan a la Ciudad de México son la heterogeneidad de la población que la habita y la complejidad de su

distribución territorial, aspectos que se hacen complejos por la presencia de múltiples grupos étnicos en la ciudad, ya que en la Ciudad de México están representados prácticamente todos los pueblos indígenas del país. Por tanto, esta presencia reconfigura los patrones de asentamiento urbano de la ciudad, convirtiéndola en el “mosaico pluricultural” más grande de América Latina; así, la población indígena en la Ciudad de México plantea diversas necesidades y demandas educativas que las instancias gubernamentales deben afrontar de manera diferenciada, ya que “se hablan en promedio 42 lenguas indígenas distintas en cada delegación política del Distrito Federal, lo cual a su vez, genera patrones de asentamiento distintos de los que comúnmente encontramos en las regiones indígenas del país, y (esto) constituye un reto en cuanto a su educación se refiere.” (López-Mercado, 2005: 1)

Por otra parte, se sabe que no se atiende de manera efectiva el derecho a la educación básica para la población infantil indígena en la ciudad, ya que según la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 2° dice que: “La Federación, los Estados y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos.” (CPEM)

Un análisis de la orientación filosófica y cultural de las políticas educativas implementadas en México permite entender como éstas se han basado en la visión tradicional del enfoque epistemológico de la antropología, la cual mira

como entidades cerradas a los diferentes grupos sociales. Desde este enfoque se observa al otro como un extraño, diferente a la masa homogénea que se ha moldeado en la modernidad capitalista; esta situación dificulta la planeación educativa y no permite a las autoridades entender la manera en la que se debe atender la diversidad cultural en educación básica. A estas dificultades se suma su falta de atención y coordinación, tanto en la escala nacional como en la local.

Los profesores que atienden a los infantes indígenas en las escuelas generales son los mismos que dan clases a la población no indígena; en muchos de los casos, estos profesores no están preparados para atender a poblaciones de diferentes orígenes culturales como los niños indígenas que asisten a escuelas regulares de educación básica en el D.F.; por tanto, destaco el ejemplo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal (PEIBDF) que tiene entre sus objetivos la capacitación de los profesores para que atiendan la diversidad cultural; de esta manera, para llevar a cabo el análisis de la forma en la que se ha implementado el PEIBDF es necesario conocer sus principales objetivos:

- Generar una propuesta educativa, desde un enfoque intercultural que permita atender con calidad, pertinencia y equidad a los niños/as indígenas que asisten a escuelas primarias en el Distrito Federal.
- Promover que las escuelas que atienden a niños/as indígenas orienten su proyecto escolar desde un enfoque intercultural para lograr una educación de calidad con equidad. (Proyecto Subregional, 2006: 8)

No obstante lo anterior, los docentes se resisten a recibir capacitación, argumentando que la carga de trabajo extra que eso implica no les permite cumplir con esta asignación. El sistema escolar en la Ciudad de México tiene una situación especial en cuanto a la provisión de los servicios escolares para la población indígena, ya que no cuenta con un subsistema para educación indígena como en otras entidades del país. En el D.F. hay “dos Direcciones Generales encargadas de la educación básica en la Ciudad de México que dependen de la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal: la Dirección General de Operación de Servicios en el D.F. y la Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa” (Proyecto Subregional, 2006: 9)

Es importante señalar que para atender la diversidad cultural en la Ciudad de México la política educativa propuso por algún tiempo, la implementación del PEIBDF y es a través del análisis de la puesta en práctica de dicho programa que explico la forma en la que se llevan a cabo las acciones para atender la diversidad cultural en la ciudad. Para observar con mayor detalle el funcionamiento y repercusiones del programa tomo el ejemplo de la delegación Iztapalapa, en donde:

La colaboración se establece a partir de las orientaciones que la CGEIB [Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe] ofrece a la DGSEI [Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa] para el diseño del proyecto, ésta toma elementos del enfoque y criterios del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal (PEIBDF) y enfatiza, a partir de las características socioeconómicas y culturales de la delegación de Iztapalapa, la construcción de un

proyecto propio a partir de las especificidades del contexto. Es importante señalar que esta demarcación cuenta con una población eminentemente joven, de acuerdo al Censo de Población y Vivienda (2000), 524 606 habitantes pertenecen al rango de 0 a 14 años de edad y más del 50% (1 160 516) se ubican entre los 15 y 64 años; el 2% de la población mayor de cinco años es hablante de lengua indígena, entre ellas el náhuatl, otomí, mixteco, mazateco y en menor medida el zapoteco. (Sánchez, 2008: 1)

Las condiciones de precariedad que tienen los indígenas en la ciudad se deben en gran parte a la falta de oportunidades de desarrollo social y económico, situación que amplía las brechas entre indígenas y no indígenas; así, es importante tomar en cuenta la reflexión sobre las decisiones económicas de los actores sociales, ya que el cálculo económico es el fundamento de las decisiones de los actores económicos en el capitalismo. Por esta razón se entiende la disparidad en los intercambios en las relaciones sociales, dado que el desequilibrio en las relaciones explica la inequidad en las relaciones sociales y las diferencias culturales. Por tanto, es importante tener en cuenta que el proceso productivo en el capitalismo genera condiciones de desigualdad que se ven reflejadas en la definición del espacio. (De Oliveira, 1982)

Para alcanzar los objetivos de investigación requerí saber cómo podría el sistema educativo atender de manera efectiva el reto que representa la diversidad cultural de la población de la Ciudad de México, puesto que hasta el momento no se cuenta con suficientes acciones gubernamentales en ese sentido, “A falta de una mejor expresión, hemos llamado ‘acción afirmativa’ al

rumbo estratégico que podrían tomar las nuevas políticas públicas encaminadas a dar vigencia a los derechos de los pueblos indígenas y a emprender el rescate de sus peculiaridades culturales. Los rubros de vivienda, educación, salud, derechos humanos e impartición de justicia se configuran como los más desatendidos.” (Albertani, 2001: 220)

Según los lineamientos de la política educativa, la educación básica en la capital tendría que atender a la diversidad cultural presente en la ciudad a través de una Educación Intercultural Bilingüe, dado que ésta “busca educar para convivir en un marco de respeto, igualdad, solidaridad y diálogo, tomando en cuenta que los alumnos pertenecen a culturas diferentes y tienen una identidad cultural propia.” (Crispín, 2006: 133)

Las relaciones de estos niños y niñas indígenas con otros actores sociales como los docentes, los directivos y otros trabajadores escolares se basan, en muchas ocasiones, en apoyos a su proceso educativo, al menos, esa parece ser una visión extendida entre los profesores, directivos y administrativos de las escuelas. Por parte de los padres y madres de familia, indígenas, hay una aceptación generalizada acerca de lo que dicen y hacen los profesores y directivos; éstos apelan a los lineamientos normativos de la SEP para atender a los alumnos de diferentes orígenes culturales y étnicos. No obstante lo señalado por los lineamientos, la práctica parece quedar a criterio de profesores y directivos. Es decir, ellos adecuan los lineamientos normativos para atender a esta población, señalando que su principal labor en estos casos:

Es de apoyo; en primera, los lineamientos de la SEP están marcando que cualquier niño que llegue de provincia sea aceptado. Por otra parte, si son [...] tratados tomándoles en consideración su origen [...], desde directores, administrativos, los inspectores, los profesores, estamos abiertos a una aceptación del alumno a no hacerlo sentir mal. (Cinthya, 2014)

En cada escuela se lleva a cabo un proceso adaptativo acerca de los lineamientos o normas generales que se ve reflejado en lo que los docentes y directivos llaman “las juntas de consejo” en las que se ponen de acuerdo sobre la manera en la que atienden las situaciones como las que les presenta la diversidad cultural y el racismo: ellos dicen que buscan el respeto a la diversidad y que ésta sea tolerada, dado que muchas de las situaciones conflictivas en las relaciones tienen que ver con el rechazo hacia lo diferente.

En las juntas de consejo se toca esa parte en la escuela de Iztapalapa, de que tal niño venía de provincia, lo que se trataba de arreglar era que ese niño se sintiera bien. Los jóvenes tienen que aprender esta diversidad, la tolerancia, porque sí habían comentarios racistas con respecto al color de la piel, aunque el niño no necesariamente fuera de provincia, pero si es muy moreno les decían: ‘tú estás bien prieto’ y yo cuando pasaba en mi aula, en el momento de clase, yo si trataba de hacerles ver a los jóvenes que el color de la piel era independiente, que nada tenía que ver con la persona y que al final de cuentas, todos veníamos siendo morenos y todos somos iguales, pero en algunos momentos, estos niños critican y se fijan en los aspectos físicos. (Cinthya, 2014)

Para algunos profesores, la educación sigue estancada porque muchos de los programas de estudio y los lineamientos normativos de la política educativa no se adecuan a las realidades imperantes en la actualidad: “La normatividad de que se habla por parte de los políticos se queda en los programas de estudio, en los lineamientos que hay que seguir; se están quedando estancados porque estos jóvenes de ahora están rebasando esa normatividad, las necesidades son otras y la misma SEP está hablando de reformas educativas; no es cierto, sigue estando igual la educación, sigue estancada.” (Cinthya, 2014) Los docentes se quejan de que “Los programas de estudio no van con la realidad”, señalan que el sistema no les permite incorporar nuevos saberes académicos y técnicos por su lentitud burocrática y el entramado legal-normativo hace que no se atiendan con prontitud y eficacia los cambios en la realidad educativa.

Los aspectos normativos de la educación son reconocidos en algunos casos como obstáculos para llevar a cabo la labor educativa en las escuelas; se consideran como lineamientos regulatorios que no permiten desarrollar flexiblemente los procesos educativos que impone cada espacio o comunidad social, como los que existen en Iztapalapa, con dinámicas sociales complejas en las que se entretajan diferentes visiones culturales de los actores sociales que interactúan en estos espacios, transformándose y transformándolos con sus propias identidades culturales, precisamente por las acciones que se llevan a cabo en la escuela o a partir de ésta y de otros ámbitos de relación que se interconectan con ella.

Hay inconformidad por parte de los maestros frente a la reforma educativa que más bien parece laboral “yo creo que la reforma sí ha venido a afectar digamos, a toda la planta docente, quizá no a todos, porque los que ya tienen mucho tiempo, 20, 30 años, a esos ya no les afectó tanto, pero a los que tenemos menos tiempo [...]; si ha habido un poquito de afectación, en ese sentido, creo que sí hemos sido afectados. La reforma plantea el aprender por competencias, entonces que tampoco es muy bueno, porque aquí tenemos que tomar en cuenta nuestro contexto. Me parece que es bueno este sistema de competencias de aprender. Saber, saber ser y saber convivir, creo que sí es bueno, tiene buenas cosas, sin embargo, no tenemos la infraestructura para implementarlo y además, debemos atender a las diferencias culturales. Aunque la propuesta de ellos es que si, que la reforma debe atender a las diferencias culturales y sin embargo, yo creo que no, homogeneiza. (Edith, 2014)

Esta profesora critica la intencionalidad o a lo que Hammel llama “la orientación ideológica” de la política educativa, que es homogeneizante, uniformadora; no atiende las diferencias culturales, a la interculturalidad. Algunos de los entrevistados consideran que los programas educativos no están diseñados para aceptar ni atender la diversidad cultural que existe en las escuelas de educación básica en Iztapalapa. Con respecto a los programas, se les cuestionó si están preparados para aceptar o para atender la diversidad cultural que existe en las escuelas y respondieron: “Yo creo que no”. (Edith, 2014)

Función de la escuela en la transformación de los ambientes y los ámbitos de relación

La escuela parece no tener demasiada capacidad de incidencia en la transformación de ambientes violentos ya que muchas veces este comportamiento viene desde el ámbito familiar, es más, puedo afirmar, con base en lo que expresan los entrevistados en sus respuestas, que en la escuela se refuerzan dichos comportamientos y la escuela contribuye a la reproducción de esos ambientes en otros ámbitos de relación como la calle, el barrio, etc., que están interconectados y se retroalimentan entre sí. No obstante, hay otros factores y elementos que contribuyen a generar conductas, valores y conocimientos -muchas veces de manera más poderosa-, como los medios de comunicación e información.

El papel de la escuela funge como el medio para que estos niños obtengan formación y aprendizaje y al recibir un papel de término de secundaria quizá eso le facilite que obtengan un trabajo, muchos ya no quieren estudiar, eso se trataba en las juntas de consejo, de sacarlos a flote y de no tenerlos ahí rezagados, porque en algún momento de su vida, el certificado de secundaria les ayudaba a obtener cierto trabajo. (Cinthya, 2014)

Algunos de los entrevistados reconocen que las instalaciones y el nivel de los profesores en las escuelas de educación básica de Iztapalapa “es bueno” y los ambientes en las escuelas -a pesar de la violencia y de otros problemas-, son muy dinámicos y estimulantes para ellos y para los alumnos; muchos de

ellos, reconocen capacidad y talento en estos alumnos, pero los ambientes negativos parecen pesar más que las condiciones favorables: “Ahora que puedo hacer una comparación de las escuelas, veo que Iztapalapa goza de buenas instalaciones y de buen nivel de profesores, claro hay de todo, pero ya viéndolo lejos del entorno que ya no estoy en Iztapalapa, me doy cuenta de esto.” (Cinthya, 2014)

El marco normativo dicta la forma que debe adquirir el modelo educativo y señala lo que la escuela tiene que ser o debe de ser. Sin embargo, ya en la práctica, el espacio escolar se está conformando y habría que preguntarse, ¿qué les está dando la escuela a los alumnos indígenas y no indígenas?; ¿qué obtienen en ella; para qué les sirve en este momento ir a la escuela?:

Bueno, yo creo que sí les sirve, lo que veo es que la escuela tiene carencias; ahora con la reforma pretenden que cada escuela sea autogestiva; tenemos muchas carencias de infraestructura, de material didáctico y de equipo, de computadoras, tenemos carencias en ese sentido. Sin embargo, yo creo que sí les sirve a los jóvenes, para muchos es quizá la única opción. La familia no tiene dinero, entonces creo que sí les sirve, que sí es una opción. Sin embargo tenemos carencias, por eso a veces hay desánimo; les dan drogas. (Edith, 2014)

La escuela es un espacio privilegiado para la transformación de las relaciones entre los diferentes actores, ya que como lo señalan los entrevistados, ante la presencia de las diferencias culturales, en la escuela hay un proceso que modifica paulatinamente las actitudes de rechazo de los

alumnos no indígenas hacia los indígenas. Sin embargo, esto no es un comportamiento generalizado ni sistemático, no obstante, la escuela sigue siendo un espacio de conflictividad, dado que se obliga a los “diferentes” a integrarse a un modelo educativo estándar homogéneo que no atiende adecuadamente las diferencias culturales.

En sus relatos, los profesores reconocen algunas instituciones, ámbitos y actores que ayudan a conformar a los alumnos a través de los procesos educativos y que están relacionados entre sí para transformar la personalidad de los alumnos como parte de su formación educativa. No obstante, los programas educativos no reflejan ni incorporan los cambios sociales que se ven expresados en las transformaciones de los entornos en los que se desarrollan los alumnos:

Los niños no únicamente son un problema de los profesores, abarcan tres puntos: familia, escuela, profesores, si no están bien, la víctima es el alumno. El profesor no puede hacer todo por los niños sobre cuestiones que debieron aprender en sus casas, nuestro trabajo es formativo, mas no implica que tengamos que enseñarle desde cero. Los programas de estudio no van con la realidad, ¿cuántos profesores están en constante preparación y esos conocimientos tratan de aplicarlos en el aula y no pueden? No es tanta culpa de los profesores o de la escuela que sea aquella táctica milagrosa que eche andar a los jóvenes, es imposible, ningún profesor puede lograr que en su salón todos salgan preparados para enfrentarse a la realidad, son pocos y los profesores deben de inyectarle esas ganas. Pero uno no puede hacer más nada si el niño tiene problemas en su casa y se siente rechazado,

que nadie lo quiere, eso lo manifiesta en el aula, eso también es una limitante. (Cinthya, 2014)

Los espacios que se están generando a partir de las acciones escolares en Iztapalapa son diversos, desde los que están formados por la violencia que atraviesa la mayoría de las relaciones en las que participan los alumnos desde su casa y sus comunidades vecinales, hasta los que se forman a través de procesos que son muy activos, dinámicos y participativos y que también se generan y reproducen en la escuela, principalmente a iniciativa de los profesores, los cuales se involucran en las actividades y en las vidas de sus alumnos. La tarea de los docentes comprometidos va más allá del trabajo escolar en el aula; hay casos de profesores que van a buscar a los niños y niñas indígenas hasta sus lugares de trabajo y vivienda cuando faltan a clases para saber qué pasa con ellos, para saber por qué no asisten a la escuela y cuáles son sus circunstancias familiares.

Los problemas de violencia se acentúan por las condiciones en las que se imparte la educación escolarizada; las situaciones conflictivas detonan cuando hay irregularidad en las condiciones de prestación de los servicios educativos. En los turnos vespertinos es dónde se coloca a los alumnos rechazados de otras escuelas o repetidores de cursos, y es a estos (turnos) a los que asisten muchos alumnos indígenas, ya que por las mañanas trabajan. En estos turnos se percibe la escuela como un espacio de mayor conflictividad.

Mis primeros años de servicio los llevé a cabo en Iztapalapa y en escuelas un tanto conflictivas, en escuelas que en la mayoría, los niños son casos problemáticos. Estos niños tienen problemas de conducta, son repetidores básicamente y son rechazados de muchas escuelas [...], siempre he estado en turnos vespertinos que quizá marque una diferencia con los turnos matutinos donde encontramos que los niños son exactamente de la edad, van cursando conforme a los años que tienen, no son casos problemáticos y se tiene un mayor lazo con los alumnos de disciplina; son más fáciles de tratar los niños, como que acatan más las indicaciones, a diferencia de los turnos vespertinos. (Cinthya, 2014)

La violencia es uno de los componentes de la identidad de los estudiantes; la va moldeando, transformando en comportamientos que ellos aprenden; la van incorporando a su vida, está presente en la manera en la que se relacionan y con la que se apropian de los espacios que habitan. Con este componente de la conducta, dotan de sentido a los lugares que ocupan, los definen y caracterizan, los hacen diferentes con respecto a otros rumbos de la ciudad; pareciera ser una marca territorial.

En mi segunda escuela estuve en dos ciclos escolares [...] esta escuela estaba en Santa María Aztahuacán, una zona de mucha violencia, muchos conflictos, que de alguna manera se reflejaba en los chicos, en su manera de comportarse. Hubo casos en esa escuela y en la anterior en la que los niños tenían problemas con drogas, muchos de ellos, sus familiares se encuentran en la cárcel y de alguna manera, es parte de la esencia de cada uno de los niños. Fue difícil en el momento en que yo

entré al servicio porque realmente yo no sabía tratar a estos niños, son difíciles en el sentido de que sí son rebeldes, pero a fin de cuentas, son personas nobles, no sé si el término sea de..., aguantan mucho. Uno puede regañarlos fuertemente, a diferencia de esta escuela en la que estoy ahora, que se encuentra en el sur de la ciudad, en la Magdalena Contreras; los estudiantes no permiten ciertos regaños porque inmediatamente se quejan con los papás y presentan escritos quejándose del maestro, cosa que no permite cierto desarrollo en la educación de estos niños [...]. A diferencia de los padres de los alumnos de Iztapalapa, ellos son conscientes de las carencias que tienen y no se ponen a la defensiva, al contrario, ellos te apoyan. Ahora veo la diferencia de estas escuelas y sus rumbos, pero creo que en Iztapalapa hay mucho talento desperdiciado y que independientemente de la zona en que estén viviendo, sí podría darse el caso de que ciertos chicos pudieran llegar a un alto nivel educativo, si hubiese tanto la disposición por parte de los profesores como de sus familias. Ellos saben que vienen de una condición humilde y no se cierran a aprender nuevas cosas, a diferencia de los estudiantes del sur de la ciudad que se creen de cierta clase social y sienten que lo tienen todo, que sus necesidades están cubiertas. (Cinthya, 2014)

Vinculación escuela-comunidad

Sobre la importancia y vinculación que tiene la escuela con las comunidades inmediatas y con los ámbitos de relación con los que se ligan, he descubierto

que la percepción de los entrevistados es que hay poca vinculación en el sentido de incidencia de las acciones escolares sobre la transformación de aspectos muy puntuales como el caso de la violencia. Sin embargo, este problema es uno de los más complicados que enfrenta no sólo Iztapalapa sino el país y la sociedad en general: “Yo creo que hay muy poca, casi es nula, diría yo” [...], la escuela realmente no tiene vinculación con la comunidad”. (Edith, 2014)

Algunos de los actores sociales consultados sugieren algunas acciones para activar este vínculo escuela-comunidad en relación con el tema de la violencia: “Que se invitara a la comunidad a..., no sé, a trabajar en conjunto, a hacer ciertas labores, bueno, no propiamente labores, sino algún plan, algún esquema para que pudiéramos trabajar, pues para que pudiéramos evitar esa violencia.” (Edith, 2014)

Con respecto al papel de la escuela en la comunidad donde están asentados los planteles en términos de su capacidad de incidencia y transformación en las relaciones sociales, se puede señalar que el papel de la educación escolarizada, sigue siendo importante para ordenar y brindar un espacio de formación a las nuevas generaciones de alumnos: “yo creo que es importante que esté ahí, porque es para brindar una oportunidad educativa a los jóvenes de la comunidad [...], hay jóvenes que a veces ya no tienen un lugar.” (Edith, 2014)

La violencia genera situaciones o condiciones que se reflejan en la personas y en los lugares a través de su conducta pero lo novedoso que revela el

enfoque de estudio es que esa violencia la reflejan los actores sociales y la llevan a sus relaciones e intercambios cotidianos conformando una espacialidad particular.

Política educativa y la escuela como espacio social

Por décadas la educación básica se ha planteado como una de las mayores preocupaciones del Estado mexicano -ese uno de sus objetivos centrales o al menos eso se expresa en los discursos políticos-; así, la orientación de la educación la podemos observar tanto en el enfoque como en el diseño de la política educativa y de su marco normativo. Esto es lo que repiten en múltiples ocasiones algunos actores relevantes en el tema educativo, desde estudiosos, activistas, docentes, hasta los padres y madres de familia. Se alude en las afirmaciones de los entrevistados que las mayores dificultades de la educación en México se deben atender a través de cambios en los planes y programas de estudio; en donde se identifican las soluciones para los grandes problemas de la educación. Al lado de los cambios en los programas educativos se encuentra el déficit presupuestal en la educación; no obstante, otro de los aspectos conflictivos del sistema educativo mexicano en enseñanza básica es la manera en la que se organiza la prestación de estos servicios educativos en función de la atención a las diferencias culturales: una profesora señala: “pienso que los maestros están más preocupados en que los alumnos cumplan, que hagan las tareas, que entren a clases, creo que les preocupa un poco más eso que las diferencias.” (Cinthya, 2014)

En las respuestas captadas a través de las entrevistas, se puede reconocer que, aunque algunos indígenas, como Pedro de la Asamblea de Migrantes Indígenas, afirman que el modelo educativo escolarizado está agotado con respecto al reconocimiento de las diferencias culturales, ellos siguen viendo a la educación en su acepción funcional tradicional; es decir, como transmisora de conocimientos, valores y principios éticos, morales y sociales estandarizados y siguen otorgándole un valor de movilidad social a través del cual pueden ascender socialmente.

Algunos de los docentes entrevistados reconocen el estado crítico de la educación y se preguntan por la situación que viven los alumnos que son atendidos en las escuelas de Iztapalapa, “¿qué se está haciendo por ellos?, ¿cómo son vistos?, ¿por qué son seres invisibles? El sector educativo en Iztapalapa tiene que ver por esas personas.” (Cinthya, 2014); no obstante, a pesar de todos los obstáculos y dificultades, el aprendizaje en la ciudad es mejor que en sus comunidades de origen.

En el transcurso del trabajo de campo, en las diversas visitas a la dependencia y por lo expuesto por los funcionarios de la DGSEI en entrevistas formales e informales, puedo afirmar que no hay un seguimiento ni sistematización de la información sobre las acciones aplicadas en torno a la atención de la diversidad cultural representada por alumnos indígenas y no indígenas en las aulas escolares. Ha habido una falta de interés, organización y conocimiento de la dependencia para poner en práctica las acciones propuestas por el Enfoque de Interculturalidad como eje rector de

las acciones para la atención de la diversidad cultural. No se tiene una sistematización ni se hace un seguimiento claro de la mismas; existen carencias de información en el seguimiento de las acciones y desorganización de la misma con la posible intención de ocultarla o hacer difícil su acceso; así lo constaté al intentar conocerla por la vía formal e institucionalizada.

Durante el transcurso de la investigación hice varias gestiones y trámites para desarrollar el trabajo de campo, busqué por diferentes medios y vías establecer los contactos con la DGSEI. Sin embargo, las respuestas siempre fueron tardías; transité de un departamento a otro dentro de la dependencia y hablé con diferentes funcionarios y empleados administrativos de diferentes rangos sin que ninguno me posibilitara el acceso a los datos ni a la información requerida. En última instancia, las respuestas siempre fueron negativas bajo el argumento de que no existe un programa como tal para atender la diversidad cultural de los alumnos en escuelas públicas de la delegación Iztapalapa y que por tanto, no tiene reglas de operación, ni recursos asignados para llevar a cabo las acciones que les señala el Enfoque de Interculturalidad; no obstante, una de las funcionarias entrevistadas, reconoce las acciones llevadas a cabo como algo que ella llama: “el Programa de Interculturalidad”. (Georgina, 2013)

Los lineamientos para atender a la diversidad cultural en las escuelas de educación básica fueron diseñadas por la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (CEIB) de la SEP; sin embargo, los funcionarios de la DGSEI son los encargados de llevarlos a la práctica pero, por la información recabada en las entrevistas pude observar una desarticulación entre las

funciones de una dependencia y otra, ya que la CEIB se encarga del diseño del Enfoque de Interculturalidad y la DGSEI de su operación. La ejecución de las acciones no se da de manera clara ya que, por ejemplo, no hay certeza en el número de alumnos que se inscriben y que terminan los ciclos escolares, dado que se trata de una población que cambia constantemente de ubicación y por ello su asistencia a la escuela es variable.

No, (los materiales de trabajo) se los repartió la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (CEIB), parece, por lo que le digo que me comentaron y llegaron a las escuelas. Entonces, yo tenía población indígena, yo tenía que trabajar con el fichero; eran para preescolar y primaria. Entonces le digo, yo ya no tuve oportunidad de verlos. Entonces, cuando hago la convocatoria para las escuelas que llevaban el programa de interculturalidad; yo esperaba 97 (escuelas), fueron 63 (escuelas), vuelvo, convoco y resulta que de las 63, pues tampoco se daban cuenta (los convocados, que ya no era necesaria su participación): 'yo vine porque tenía uno y ya se fue' (decía una directora de plantel). Entonces, finalmente, esto de la interculturalidad es también como muy movable, muy dinámico, porque cada año hay que volver a empezar. Entonces, es como volver a sensibilizar sobre qué es esto de la interculturalidad. (Georgina, 2013)

Para planear su trabajo, la DGSEI ha dividido a la delegación Iztapalapa en cuatro regiones que cubren la totalidad del territorio:

1. Región centro.

2. Región Juárez.
3. Región San Miguel.
4. Región San Lorenzo.

En la región San Miguel -que se encuentra por la zona de Cárcel de Mujeres- es donde hay mayor concentración de indígenas.

Los funcionarios encargados de llevar a cabo las acciones para atender la diversidad cultural se amparan en el “deber ser” de los marcos normativos para afirmar que han hecho lo que los lineamientos les indican y que su trabajo cuadra con lo que les piden sus jefes que hagan.

La funcionaria entrevistada acepta que hay o hubo un Programa de Interculturalidad, pero por lo que ella relata, ni los propios encargados de la conducción del Programa tienen el material con el que se supone debían trabajar. Por otra parte, ante el reconocimiento del Programa se encuentra la primera anomalía, ya que cuando se solicitó esta información a través de los cauces que ellos autorizan e imponen, negaron su existencia aun cuando esta funcionaria me confirmó su existencia.

La encargada del “Programa de Interculturalidad” (como ella lo llama) que fungió como coordinadora del mismo de 2007 a 2011 dentro de la DGSEI, reconoce que no hay datos exactos ni cifras regulares sobre la existencia de la población indígena en las escuelas regulares de Iztapalapa. En entrevista,

señala que ella recomendó el seguimiento y la sistematización del programa, pero cambió la estafeta del equipo de un área a otra dentro de la misma dependencia. Esta situación sucede muy a menudo en estas dependencias, por tanto, la orientación de la atención educativa queda al criterio del director(a) en turno o de los lineamientos de la política educativa que cambian regularmente de sexenio a sexenio, según los propios relatos de los funcionarios.” (Georgina, 2013)

Por otro lado, los funcionarios de la DGSEI tienen que atender las indicaciones de los funcionarios de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (CEIB) que diseñaron las “Fichas de diagnóstico” como un material de trabajo generado para tratar de entender la situación y condiciones de los indígenas en las escuelas de educación básica en Iztapalapa. La CEIB promovió la creación de un equipo interinstitucional para aplicar el Enfoque de Interculturalidad, pero esto no se llevó a cabo.

Enfoque de interculturalidad para la atención de la población indígena en Iztapalapa

Según los funcionarios de la DGSEI, la aplicación del Enfoque de Interculturalidad se debe entender como un factor para analizar la realidad social y atender la cuestión de la diversidad cultural en las escuelas de educación básica; ellos afirman que esa labor se puede realizar desde una perspectiva distinta que atienda esa diversidad.

Este enfoque implica analizar la realidad y pensar la educación desde una nueva perspectiva para responder a dos cuestionamientos fundamentales: cómo la diversidad cultural de nuestros alumnos y de la sociedad para la que educamos, condiciona el trabajo escolar y cómo esa diversidad puede convertirse en un factor potencialmente educativo al proporcionarnos un mayor abanico de referentes culturales. (Georgina, 2013)

En su decir, el trabajo de los funcionarios de la DGSEI con el Enfoque de Interculturalidad está encaminado a mejorar la práctica docente por medio de asesorías que recuperen las experiencias en fichas de trabajo que realizan los docentes que atienden a la población indígena en las escuelas de educación básica en Iztapalapa. No obstante, cuando hubo un cambio en la dirección de la DGSEI, les indicaron cambiar de equipo de trabajo y dejaron inconclusas y sin sistematizar las acciones de atención. En la realización del trabajo de campo tuve dificultades para consultar esa información, ya que no me permitieron revisarla; por ello, sólo se cuenta con los datos obtenidos a través de las entrevistas que de manera informal accedieron a darme.

Nosotros dejamos el proyecto porque cambia a otra área en el ciclo escolar 2010; hasta 2011 -yo cierro en junio de 2011-, estoy cerrando ciclo y ya acabo trabajando con 43 escuelas, ¿qué trabajé?: (la) ubicación de la población indígena otra vez, para ver (cuáles) eran las escuelas y cuántos alumnos tenían; aquí están, había 4 regiones, tenía 14 escuelas en la Región Centro, 10 en la región Juárez, 6 en

San Miguel. Esto es muy curioso, porque aquí es donde hay más y tengo menos y (en la) región San Lorenzo (hay) 11. Entonces, a pesar de que se les preguntó, pues no, son las escuelas y son las escuelas. Entonces ya con este universo empezamos a trabajar asesorías para mejorar la práctica docente como enfoque de la interculturalidad: este programa desde nuestras recomendaciones era para que le dieran seguimiento y sistematización; ya le pregunté al área que la lleva ahorita y me dicen que han hecho una reunión, volvieron a repartir las fichas, tenemos fichas de diagnóstico, se hicieron las fichas, se mandaron, ya entregué todo este material. El punto es que ellos volvieron a ajustar la ficha y ahorita tienen los datos duros de cuantas escuelas tienen. (Georgina, 2013)

El trabajo de los funcionarios con el Enfoque de Interculturalidad ha consistido en la práctica, en hacer una recopilación de las narrativas de los docentes que atienden a la población indígena en las escuelas de Iztapalapa; en dichas narrativas los funcionarios trataron de captar la situación de los alumnos y los profesores en el proceso educativo. Este trabajo se hizo en talleres con los profesores. Los funcionarios buscaron aplicar algunas acciones para mejorar la práctica docente en cuanto la atención a las diferencias culturales existentes en las aulas por la presencia de las niñas y niños indígenas en las escuelas; sin embargo, éstas quedaron inconclusas.

Lo que hicimos en un primer momento fue esto, recuperamos experiencias docentes con enfoque intercultural; tenemos estas narrativas, las de los docentes que acudieron, queríamos ver qué estaba pasando y nos relatan cómo fue su experiencia al tener niños

indígenas y aquí está, entonces aquí están las acciones, son carpetas por año. (Georgina, 2013)

Con respecto a las carpetas que agrupan las acciones que realizaron en los talleres con los docentes en las escuelas, pude verlas en el escritorio mientras estábamos en entrevista, pero sólo por fuera; más tarde las solicité a través de oficio, porque así lo pidió la entrevistada debido a los procedimientos administrativos de la DGSEI, sin embargo, me fueron negadas. Me respondieron de manera informal en un correo electrónico no oficial. En el mensaje me señalaban que esa información no existía.

Debido a la ineficiencia y alta rotación de funcionarios de la DGSEI y a su falta de coordinación efectiva con otros órganos y dependencias de la propia SEP, no son eficientes las acciones que emprenden, como en el caso de una acción que trataron de llevar a cabo con la CEIB en la que trataron de promover la creación de un equipo interinstitucional, porque querían generar una propuesta de trabajo, pero según lo relata la funcionaria entrevistada, ya no se continuó, ya no se llevó a cabo, no sabemos por qué, ya no nos volvieron a citar, de pronto, ya no se hicieron acciones focalizadas. (Georgina, 2013)

Así como esta acción quedó inconclusa, muchas de las operaciones que se emprenden en la administración pública en México no se terminan o se les da prioridad a otras acciones, lo cual se debe a los vaivenes institucionales o al estilo personal de los directivos en turno o que cambian las prioridades de

las instituciones encargadas de implementar los programas, la mayoría de los cuales, operan de manera política, no institucional.

Tuvimos una experiencia en 2007; en 2006 me parece que la vi en la Carlos Marx (una escuela donde), hicieron trabajo con puro indígena y lo valioso fue que “ellos” terminaron reconociendo lo valioso de su grupo, de su lengua y como que ya, quedó ahí. Hicimos un juego de la oca, de solidaridad, algo muy interesante, también les dimos estrategias para jugar, esto en algún momento lo bajamos. Era como crear cosas muy prácticas para que los docentes se familiarizaran y no sólo trabajábamos con indígenas, esto de la interculturalidad es para toda la diversidad. (Georgina, 2013)

En las palabras de la funcionaria se denota la diferenciación hacia lo indígena como lo otro; las acciones emprendidas para atender la interculturalidad en las escuelas de educación básica en Iztapalapa tienen una buena intención pero escasos resultados, ya que no se sistematizaron las acciones ni se les dio continuidad.

A mí me gustó mucho como quedó el trabajo de la ficha y me comentaba el otro equipo que finalmente, ellos hicieron una labor de sensibilización; ellos se regresaron porque cambian las escuelas y cambian las personas. Entonces se debe sensibilizar desde -el profesor-, ¿tú quién eres y qué entiendes tú por intercultural? ¿Realmente eres intercultural o estás discriminando? Y entonces dicen que entraron por canciones, cantaron una canción en mixteco, en

zapoteco y ¿pos qué sentirías tú si de pronto llegas a un lugar en el que no entiendes nada, y resulta que ahí te tienes que alfabetizar, y resulta que ahí vas a vivir? (Georgina, 2013)

La funcionaria entrevistada opina que no se pueden planear las acciones para atender la interculturalidad presente en las escuelas públicas de educación básica en la delegación. Esta visión es una evidencia de la falta de preparación de los funcionarios para atender la interculturalidad, ya que desde la perspectiva de políticas públicas, se pueden planear las acciones para atender una problemática de este tipo. “Entonces si fue como sensibilizarlos y bueno, desde dónde y desde el principio, ¿qué te toca como docente? Pero para que la transversalidad que está en los programas caiga, porque tampoco puede planear para que sea intercultural, yo así lo miro, por la experiencia que me deja todo esto.” (Georgina, 2013)

Algunos de los funcionarios tampoco tienen claro cómo es que se lleva a cabo el ciclo de políticas públicas, ya que les parece inconcebible que se planee de manera transversal la cuestión de la interculturalidad para que se incorpore en las acciones de gobierno que tienen que ver con la educación.

La mayoría de las acciones para atender la diversidad cultural se enfocan en el conocimiento y la responsabilidad de los docentes; a ellos les toca convertir los principios abstractos de las estrategias institucionales en acciones cotidianas con las cuales los alumnos puedan hacerse conscientes de la realidad que se encuentra presente en las aulas de educación básica en Iztapalapa.

Entonces, bueno, eso es lo que yo aprendí de la interculturalidad; que es como yo, cómo me estoy mirando para ser capaz de mirar al otro y si soy capaz de mirar al otro y si soy un docente que estoy favoreciendo procesos de enseñanza aprendizaje, qué me deja el plan y qué voy a elegir y cómo me voy a construir para apoyar a estos niños y bueno, en secundaria sabemos que ya no van a decir que son... (Indígenas). (Georgina, 2013)

En el discurso de la política educativa y de los funcionarios públicos que se encargan de su diseño, aplicación y operatividad, de los aspectos programáticos, de las acciones encaminadas a la atención de la diversidad cultural, así como en el caso de algunos estudiosos del tema indígena y académicos que tratan estos temas, sigue presente la noción de que la diversidad cultural sólo se refiere al mundo indígena. Sin embargo, tendría que tenerse en cuenta la consideración de que la diversidad cultural es un tema, una experiencia o una condición más amplia que atañe a toda la sociedad.

Análisis institucional y políticas públicas para la educación básica en Iztapalapa

Hay varios criterios técnicos que se imponen en el diseño de políticas públicas, según las modas teóricas que siguen los ideólogos de la

administración pública en México. Uno de esos criterios técnicos en boga es la cuestión de la “transversalidad” que se aplica casi por decreto a todo el discurso de las políticas públicas y su aplicación se hace obligatoria a través de su fundamento normativo, por lo menos en el caso de la política social y de todo lo que ella abarca.

Por otra parte, se puede señalar que una evidencia de la falta de planeación en las acciones institucionales para la atención de la interculturalidad que plantea la presencia de los alumnos indígenas en las escuelas de educación básica en Iztapalapa, es la de contar con funcionarios no especializados en temas pedagógicos ni con formación de administradores públicos, tampoco se cuenta con el personal burocrático dotado con protocolos de actuación para la atención de la población indígena en las escuelas de la entidad.

Es que mire, tenemos una mala costumbre en las instancias que cuando llega una nueva administración, borrrón y cuenta nueva; yo no encontré nada que me dijera, así está el asunto, todo era como tradición oral, que me contaran, que quien lo llevó en algún momento me explicara. Entonces, empecemos desde el diagnóstico con la intervención de la Coordinación Intercultural Bilingüe que hicieron una reunión y a mí me empezó a quedar claro, porque también uno no es “todólogo”, mi formación es otra, ¿cuándo me había metido a un rollo antropológico y en un rollo sociológico. (Georgina, 2013)

Según lo señalado por la entrevistada, se puede afirmar que en dependencias como la DGSEI se improvisan las acciones para la atención de

la interculturalidad debido, en parte, a la complejidad del problema y a la movilidad de la población indígena en la ciudad, ya que en muchas ocasiones, la presencia y permanencia de los alumnos indígenas en la escuela es variable aún a lo largo del ciclo escolar.

Entonces, tuve que aprender a ver cuál era el lenguaje que tiene que ver con la interculturalidad y cultura, identidad, diversidad y esto de los valores y del respeto y este tipo de situaciones. Entonces dije, a ver, éste es mi escenario, convoco y resulta que ya no eran las escuelas, porque ya no eran, ya no tenían población, la gente es nueva, entonces vuélvete a tratar de crear una comunidad intercultural, ¿no? Son procesos, a mí me parece que esto es muy movable, muy dinámico, de cierto que desde la teoría es muy dinámico, lo aprendí; o sea, nunca voy a iniciar un ciclo escolar con las mismas escuelas, entonces sé que algunas por tradición se siguen quedando, pero cambian muchísimo. Este año me toca a lo mejor a mí que de pronto en la comunidad de Juárez llegaron muchos de Veracruz, entonces tengo zapotecos, que sé yo, pues entonces, me va a tocar, pero el año que entra se van, ahora también los purépechas, de pronto en una escuela que tenía purépecha, pero nunca están en la escuela porque están sujetos a sus usos y costumbres y la directora dice: “no logro convencer a esa comunidad de que la escuela es importante, pero ellos regresan a sus fiestas”. (Georgina, 2013)

Esta afirmación se puede tomar para ejemplificar el choque entre los intereses y los tiempos administrativos de la educación escolarizada con los valores tradicionales de los pueblos indígenas, hecho que por otro lado ya

reconocen, señalan y argumentan otros actores como los que se agrupan en la Asamblea de Migrantes Indígenas que plantean la importancia de un modelo educativo diferente en el que sean los mismos indígenas los que lleven a cabo sus procesos educativos de acuerdo con sus formas culturales específicas.

CAPÍTULO IV

LA ESCUELA COMO ESPACIO SOCIAL

En este capítulo se analiza cómo es que la escuela contribuye a la generación de determinadas condiciones que forman parte de los mecanismos de poder a través de los cuales se articulan las relaciones sociales y cómo es que esos procesos identitarios y relacionales conforman el espacio social que se genera, produce y construye a partir de las funciones, actividades e influencias de la educación básica y que se concretan en el espacio escolar.

He analizado, como método comparativo, una experiencia sobre educación sólo para niñas indígenas con el fin de entender y contextualizar los casos de los alumnos indígenas en escuelas de educación básica en Iztapalapa. Se trata de un albergue para niñas indígenas en el municipio de Chalco en el estado de México, como ejemplo de una experiencia educativa para señalar algunas diferencias con respecto a la educación básica escolarizada que ofrece la SEP en la delegación Iztapalapa.

Algunos docentes entrevistados explican cómo son las relaciones entre estas niñas indígenas que provienen de diferentes regiones del país y sus profesoras. A estas niñas se les recibe en una escuela especial al oriente de la Ciudad de México en donde están internadas de lunes a viernes y trabajan bajo un régimen de disciplina muy estricto; no obstante, según los docentes

entrevistados, se les inculcan valores muy sólidos y se les proveen servicios educativos de calidad.

Por las razones anteriormente expuestas ha sido de interés para el estudio revisar con la metodología propuesta, los aspectos que se han analizado en las escuelas de Iztapalapa, con la intención de hacer comparaciones entre un sistema y otro sobre la forma en la que se construyen las relaciones entre alumnos en ambientes escolares parecidos, como los que representan estos dos ejemplos.

De esta forma, se analizan aspectos sobre la manera en la que se desarrollan las relaciones en esta escuela para niñas indígenas; los docentes afirman con respecto al trato entre alumnas y profesoras que: “Era cordial, muy amable entre ellas, compartían y muchas sacaban en sus ejemplos cómo vivían en sus comunidades, extrañándolas y cómo querer estar en ese momento y (valorando) cómo era la naturaleza de donde provenían ellas, de lo que habían vivido o que lo valoraban más.” (Mónica, 2014)

El análisis de esta experiencia refuerza la idea de que la atención está centrada en el fortalecimiento de los valores propios de cada cultura y en una atención especializada sobre los conocimientos culturales particulares, lo que permite que se desarrollen de mejor manera las relaciones que establecen los alumnos en la escuela.

Físicamente eran muy diferentes pero con cosas básicas como el amor por tu tierra, por tu familia, valores que no se pierden, valores que se conservan de donde seas, del sur o del norte, seas indígena o no, o esa parte del amor o de la cordialidad de las familias, de pertenecer a algo de respetarse; se podía percibir entre ellas, coincidían en los valores.” (Mónica, 2014)

Al indagar sobre las relaciones entre los docentes y los padres de familia, surgió un aspecto interesante, ya que como lo relata una de las entrevistadas, las relaciones en el caso de las niñas del albergue se restringen sólo a lo académico, los profesores no tienen permitido interactuar con los familiares de las alumnas, lo cual hace suponer que el control de las interacciones pasa por el control de los espacios, de la forma en la que éstos se construyen, teniendo las religiosas que dirigen esta escuela una acción predominante sobre los demás actores sociales:

Nosotros teníamos que estar fuera de toda relación con alumnas y con los padres; nosotros no podíamos hablar de nuestra vida privada, ni tampoco saber de ellas, porque siempre salen cosas tanto del profesor como de ellas, entonces no se podía decir nada [...], pero sí podíamos ver cómo llegaban todos los familiares con mucho amor, con mucha ternura y cariño. Igual las niñas los recibían, compartían los jardines, se sentaban y compartían comida. Pero si eran momentos muy especiales para las niñas porque estaban sus familiares ahí. (Mónica, 2014)

Con base en lo relatado por las profesoras, se puede observar que los rituales que forman parte de la cultura de las alumnas, en combinación con los fuertes lineamientos normativos de la institución escolar, generan condiciones de convivencia equilibradas; es decir, con estos ejemplos he podido confirmar que las interacciones reguladas y controladas con la presencia y respeto de los valores culturales de las alumnas indígenas contribuyen a la construcción de espacios armónicos de convivencia. “También las niñas son muy cariñosas con el profesor, porque te veían como si fueras algo más que un maestro, como si fueras su mamá, alguien más cercano. Aunque estaba prohibido establecer algún tipo de relación personal con ellas, si se daba por el trato diario con ellas.” (Mónica, 2014)

La descripción de las interacciones maestra-alumna da muestras de lo relevante que son las relaciones y lo que se juega en ellas, no sólo los roles de autoridad o jerarquía, sino las cuestiones afectivas y emocionales que intervienen en los procesos simbólicos y el poder que se juega en esas relaciones. De esta manera, se puede observar la forma en la que las relaciones se van construyendo y eso va cimentando cierta forma especial de ambiente en los diferentes ámbitos de relación y a final de cuentas, en el espacio y el territorio. Con respecto a la caracterización de las relaciones entre las alumnas indígenas de diferentes regiones del país que se congregan en esta escuela los docentes afirman:

Todas se llevaban muy bien, eran cordiales y se sabían relacionar, aunque al principio era más por soledad o por miedo, porque estaban separadas de sus familias y había niñas que no lo toleran, no reaccionan igual y lloraban por todo y salían de la clase tratando de que

tú las abrazaras, pues porque son niñas de once años y que están separadas por primera vez de su familia; al principio están muy nostálgicas, muy tristes, pero después las veías que se iban integrando poco a poco entre ellas. Hay mucha disciplina y respeto hacia el profesor, tienen muy marcado qué es lo que deben o no deben hacer [...]; lo ves y te sorprende toda esa parte de la disciplina, se daba mucho esos patrones de disciplina. (Mónica, 2014)

Un aspecto destacado de esta escuela es la disciplina para organizar las relaciones, pero también para condicionarlas, dirigirlas y coaccionarlas. Este aspecto es un elemento importante con relación a las escuelas de educación básica de Iztapalapa en donde la disciplina y el control en las relaciones no es un factor determinante para conducir las relaciones, al contrario, hay permisividad o falta de control al respecto y es de suponer que por ello la violencia en las relaciones es un elemento que siempre está presente, no se regulan los intercambios e interacciones.

Cuestioné a los entrevistados acerca de si el hecho de que fueran sólo niñas permitía un ambiente diferente a que hubieran sido sólo niños o un ambiente mixto y así respondieron:

Yo creo si era diferente, porque entre ellas podían platicar de las mismas cosas sin temer que pudiera afectar al sexo masculino, se vuelven como más amigas, como más compañerismo entre ellas. Se dan varios factores como el hecho de que estén lejos de la familia y a corta edad, entonces ellas se cobijan más entre ellas mismas y se

hacen sentir fuertes entre ellas. Porque después de llegar al final del primer curso o al ir a clases con las niñas de segundo o tercer curso tienen otro tipo de entender la vida, ya es diferente, hasta te empiezan a cuestionar, como también las religiosas les meten otras ideas y entonces en la clase que una esté dando ellas empiezan a decir “y eso para que me va a servir”. (Mónica, 2014)

Ya se ha señalado por lo que se ha planteado en el marco teórico que los procesos identitarios que se generan y promueven desde la escuela o desde la educación escolarizada están caracterizados por agrupar un conjunto de rasgos que transforman la identidad cultural. Dichos procesos permiten a los alumnos tomar conciencia de su posición en el mundo y a partir de ello alejarse o acercarse a “los otros”, reconocerlos, aceptarlos o rechazarlos y establecer una multiplicidad de relaciones más, que es lo que caracteriza a las relaciones de poder que se establecen de manera cotidiana e incesantemente entre los alumnos indígenas y los otros actores sociales con los que interactúan cotidianamente.

De igual forma, los espacios, los lugares y los territorios van dotando de sentido a las personas a través de procesos simbólicos que los cargan con un cúmulo de significados que están poniendo en juego continuamente a través de los intercambios que mantienen con otros actores sociales en las interacciones que conforman sus relaciones.

De acuerdo con las respuestas que me dieron los entrevistados a cuestiones sobre su propia identidad y las de otros actores que participan en el proceso

educativo, destacan aquellas enfocadas directamente a mostrar rasgos de su personalidad, de su perspectiva del mundo y a final de cuentas, de su propia identidad cultural. Las preguntas iniciales en las entrevistas estuvieron enfocadas a entender lo que los entrevistados interpretan con respecto a diferentes conceptos de interés para el estudio como los de espacio, territorio y otros.

Realicé este trabajo para entender los aspectos de la realidad social en la que se desenvuelven desde sus diferentes posturas y su propia ubicación socio-espacial con el fin de entender su manera de pensar y de ubicarse ante estos temas, para saber cómo significan y le dan sentido a su participación en las múltiples relaciones que construyen con otros actores sociales en las escuelas de educación básica de Iztapalapa.

Con respecto a las descripciones que hacen los entrevistados acerca de las tradiciones y valores que presentan los alumnos en las aulas se dice que muchos de los estudiantes indígenas y sus familias tienen valores tradicionales muy arraigados; a partir de este hallazgo puedo sostener que no parece haber conflicto entre los valores tradicionales de los migrantes indígenas y los que mantienen los pobladores originarios de la ciudad, ya que en el caso de Iztapalapa perviven tradiciones indígenas ancestrales.

Hay un reconocimiento del origen étnico en la celebración de sus festividades y rituales religiosos que se llevan a cabo en los barrios y pueblos de Iztapalapa; en los rituales como la comida y las ceremonias religiosas se identifican con los indígenas que llegan, se encuentran en las fiestas dónde

parece confluír los diferentes. Los principales valores asociados a lo indígena y que se han reconocido por sus constantes menciones o referencias a ellos en las entrevistas son la honestidad, el trabajo, la solidaridad, etc.

Por parte de los actores indígenas, hay una fuerte identificación con su territorio originario; en muchos casos persiste el anhelo por dicho territorio originario; así lo manifiestan en sus respuestas. En algunos casos, los padres y madres de familias indígenas migrantes siguen viendo a la escuela como un factor de movilidad social y, no obstante, hay una postura de rechazo para el modelo educativo tradicional que propone la política educativa actual. Actores como los miembros de la Asamblea de Migrantes Indígenas A.C. (AMI) proponen un modelo alternativo en el que sean los propios indígenas -en colaboración con las autoridades educativas- los que diseñen y lleven a cabo las acciones para educar a esta población, sin embargo, esta postura no es generalizada, ya que desde la perspectiva de muchos padres y madres de familia indígenas no organizados, la escuela puede ayudar a sus hijos a “ser alguien” en la vida si por este medio consiguen una profesión.

Aunque la identidad cultural se transmite de generación en generación, también se van perdiendo poco a poco sus rasgos más tradicionales por la asimilación de valores culturales diferentes como los que la población indígena encuentra en su incorporación a las ciudades que no sólo son de la ciudad, sino del mundo en esta época de globalización; por tanto, ahora ya no es tan fácil reconocer las diferencias culturales a primera vista:

Ya no (se identifican) tanto; se absorben por lo que viven en el entorno y dejan lo que son a un lado, sus valores y costumbres se asimilan. Las tradiciones sí lo muestran, pero ninguno de estos niños me cuenta (que) tienen tradiciones en casa. Se absorben por el ambiente, llegan de cierta forma y en periodo de vacaciones, llegan diferentes. Ellos dejan su identidad o tradiciones [...]. Llegan diciendo que no son del D.F., pero con el paso del tiempo, ellos se sienten más Defeños. (Cinthya, 2014)

No obstante, su identidad cultural también es construida por ellos mismos en la escuela al tomar y asumir un papel en la sociedad que se transforma dinámicamente, buscan adaptarse a su manera y como pueden a las condiciones de vida en la ciudad: “Ellos mismos, son lo que ven, lo que viven en ese momento y si no lo hacen, están fuera del círculo.” (Cinthya, 2014)

A primera vista, no hay una distinción o características claras para identificar a un niño indígena de uno que no lo es; es difícil identificar plenamente a las niñas y niños indígenas porque no hay rasgos característicos distintivos muy claros que permitan diferenciarlos de los no indígenas. Los entrevistados dicen que ellos evitan a toda costa mostrar las diferencias. “Si los chicos tienen una identidad distinta a la de los demás, en la escuela no lo muestran. No logro identificar a alguno que muestre una identidad distinta. Los gustos diferentes son motivo de burla.” (Jessica, 2014)

Una de las características que se ha destacado entre los docentes entrevistados es el compromiso con su carrera o su vocación profesional; se

puede considerar que varias de las dificultades que se presentan en la vida diaria del proceso educativo tienen que ver con la transformación identitaria de los alumnos en las escuelas básicas en Iztapalapa y se resuelven por el compromiso personal y ético que asumen muchos de estos profesores. Ellos realizan actividades que van más allá de sus encomiendas docentes y de sus tiempos laborales; a este compromiso se pueden atribuir algunas de las transformaciones identitarias de los alumnos ya que contribuyen para ello con su compromiso y esfuerzo, pues de otra manera, los alumnos quedarían sujetos a la precariedad de un sistema educativo general, homogéneo e inequitativo que no atiende las especificidades culturales de todos los alumnos.

Los temas recurrentes que forman parte de los ámbitos de relación que tienen conexión con las escuelas de Iztapalapa son aspectos que están presentes de diferentes formas y con distintas manifestaciones en la conducta y el comportamiento de los alumnos. Estos factores son los que determinan muchas de las problemáticas que aquejan a Iztapalapa y que definen también parte de su identidad colectiva con la que tienen que hacerse y re hacerse sus pobladores, en una interacción reestructuradora de la identidad individual y de los diferentes grupos.

Soy del Distrito Federal, pero soy de Iztapalapa. Conozco muy bien la comunidad, las problemáticas que enfrenta la comunidad. Pues yo creo que pertenezco a esa comunidad, siempre lo he dicho, yo me considero de..., si hablamos de clases, yo me considero de la clase popular, yo soy del pueblo, yo siento que mis raíces están muy firmes y me siento orgullosa de eso. Pienso, de acuerdo a mi experiencia de vida, que me

he superado como persona, digamos académicamente, aunque no sólo académicamente, sino en muchos aspectos. Me ubico ahora sí como una profesional que se dedica a su trabajo, que ha tenido oportunidades y que las ha aprovechado y que pienso seguir aprovechando las oportunidades que la vida me dé. Creo que he tenido un desarrollo y un progreso que me han costado mucho trabajo. (Edith, 2014)

Los principales factores de la problemática social que los influyen son la violencia, la pobreza, la marginación, la exclusión, la drogadicción, el vandalismo; éstas son situaciones que las autoridades escolares tratan de contener dentro y fuera de las escuelas. Sin embargo, estos fenómenos definen -en parte- la identidad cultural a través de las significaciones que se construyen en las relaciones y que se proyectan a los diferentes ámbitos de relación.

Los problemas más graves que los entrevistados identifican en Iztapalapa son los sociales; éstos se interiorizan y se reflejan entre los alumnos contribuyendo a la reconstrucción de su identidad cultural en la escuela y fuera de ella en un proceso de ida y vuelta, dinámico e incesante, conformado con su acción y sus relaciones al espacio y a los territorios: “Creo que la gente es tranquila, es noble hasta cierto punto, los alumnos son nobles, aunque las problemáticas son sociales, se reflejan en ellos, son problemas más grandes, ellos son como los focos rojos en los que se reflejan estos problemas.” (Edith, 2014)

Asimismo, entre los alumnos no hay formas claras para identificar a los diferentes. “No, no se nota, no hay una característica que nos pueda decir: ‘es que éste es un alumno indígena o no’, no sé si no habrá muchos en la escuela o realmente, las diferencias se desdibujan” (Edith, 2014)

De esta forma, su educación tradicional, la forma de pensar es muy distinta y por eso, que en la escuela se presentan conflictos por la presencia de valores culturales diferentes que en algunas ocasiones chocan con las formas de conocimiento que obtienen en el sistema educativo escolarizado en la ciudad; por ejemplo, con respecto a la educación sexual, ya que “aquí en la ciudad los jóvenes hablan de esos temas con mayor libertad y para ellos todavía son temas tabús, me imagino, en algunas regiones, pero más que nada, lo que se puede observar en ellos es eso, su forma de pensar, más inocente.” (Edith, 2014)

Función de la escuela en la transformación de la identidad cultural

Como parte de la formación y transformación de las identidades de los alumnos en las escuelas de educación básica, he analizado las relaciones que se construyen y entrecruzan entre los diferentes actores escolares. Con ese objetivo, descubrí que las relaciones entre alumnos y profesores tienen una carga de poder a favor de los profesores y directivos; esto es así para que las cosas funcionen en un sistema educativo jerárquico: en la escuela se reproduce el sistema social que los alumnos encuentran fuera.

Los programas educativos no están diseñados para atender a la diversidad cultural ni contribuir a la construcción de identidades culturales diferentes a lo que se pretende que sea una forma única de ser mexicano; el sistema educativo pretende homogeneizar los criterios y valores culturales de los alumnos. Se podría suponer que esto se debe en parte a una tendencia mundial en la era de la globalización en la que se trata de estandarizar los criterios de aprendizaje y conocimiento, adecuarlos a las exigencias internacionales para la organización del trabajo y la productividad, situación de la cual México no está exento, al contrario, con base en los lineamientos de la política educativa se podría pensar que sus autoridades educativas están muy comprometidas en cumplir con los estándares internacionales que les exigen los organismos internacionales, a través de pruebas como ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), EXCALE (Examen para la Calidad y el Logro Educativo), PISA (Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos) y otras.

Creo que los programas son homogéneos y no creo que se atiendan las diferencias. Los programas están hechos para todos, todos deben cursar las mismas asignaturas y bueno, ahora con esto de la reforma, inclusive, incrementaron las horas de inglés, entonces ahí yo veo un problema [...]. Hay alumnos que vienen de otra región, tal vez aún no adquieren el nivel de español que hablan los demás, ellos tienen su lengua, entonces para adquirir el nivel de español, quizá tendrían que tener un curso especial, no porque ellos no lo hablen o porque no lo sepan, pero yo creo que quizá no ha sido su lengua, quizá han hablado otra de su región y necesitarían tomar algunos cursos de español y no

es así, no hay cursos adicionales, pero sí muchas horas de inglés; eso es un problema en cuanto a los programas. (Edith, 2014)

Con respecto al sentido de pertenencia e identidad que la escuela está generando entre los alumnos, los entrevistados aseguran que la escuela tiene un compromiso permanente en ese sentido. Sin embargo, también reconocen su limitada capacidad para transformar esa identidad en un sentido de inclusión de las diferencias culturales. Se ha observado que la “orientación cultural” de la política educativa y de sus respectivos marcos normativos está dirigida a homogeneizar sus criterios para conectarlos con los criterios mundiales que se traducen en valores culturales homogéneos.

En muchas ocasiones, la vocación docente se hereda de generación en generación; hay tradiciones de familia, dinastías de docentes y por tanto, unas costumbres y valores interiorizados desde los valores familiares que permiten suponer que esas características y valores, éticos y profesionales, hacen que en la figura del profesor descansa la responsabilidad de adaptar los criterios normativos generales para la atención a la diversidad cultural y de la educación intercultural.

Las preguntas en torno a la “identificación” me permitieron indagar sobre la identidad de los entrevistados y conectar sus propias experiencias de vida con las de sus alumnos de Iztapalapa. A través de sus experiencias he podido constatar los lazos de identidad que los acercan a sus alumnos y los identifican con sus características culturales. Esos lazos de empatía identitaria les sirven para entender la situación y perspectiva de vida que

tienen ellos y sus familias. Por otro lado, también sirven para que ellos mismos establezcan las características que los definen con una posición en el espacio social:

Mis padres son de Xochimilco, tengo raíces campesinas por parte de los dos lados, (ellos) se dedicaban al cultivo de las plantas y de las flores de Xochimilco. Por parte de mi mamá somos propietarios de chinampas que nos han ido heredando diferentes generaciones que han sabido cultivarlas mis abuelos. Yo provengo de esas raíces, también nací en San Gregorio, hemos vivido toda nuestra vida en Xochimilco. (Mónica, 2014)

La experiencia docente con niñas indígenas provenientes de todo el país, les ha permitido a algunos docentes reconocer las diferencias culturales que se presentan, aun entre niñas que tienen en común ser indígenas, lo cual clarifica el criterio de diferencia cultural para el caso de las poblaciones indígenas:

Antes de llegar ahí con las niñas indígenas yo ya había tenido experiencia en diferentes niveles en cuanto a docencia: ya había dado clases en la Universidad de Estadística en la Prepa 1, de Álgebra y de repente, me llaman de esta escuela y me hablan de qué tipo de escuela es. Un internado que alberga 4,000 niñas (que) vienen de toda la República Mexicana y son de escasos recursos económicos; puedes encontrar niñas de Chiapas, de Oaxaca, de Michoacán así como del Norte. Se ve la diferencia de las niñas del sur con las otras, porque

unas son muy altas y las otras bajitas, con otras características físicas.
(Mónica, 2014)

Con respecto a las diferencias culturales y las condiciones de la población indígena en la ciudad, las profesoras entrevistadas en el caso del albergue de Chalco afirman que las alumnas: “Vienen de sus comunidades con sus primeros estudios ya que en sus comunidades probablemente no podrían continuar. Aquí se les da todo el apoyo, la manutención no les cuesta nada, no pagan por estar ahí.” (Mónica, 2014)

Su identidad cultural está representada por la lengua y la vestimenta, aspectos que forman parte de los rasgos distintivos de los alumnos indígenas y sus familias: “Yo creo que la mayoría sí eran indígenas, había un día que podían ir los padres a visitar a las niñas al año e iban con sus atuendos tradicionales, las vestimentas de cada una de sus regiones. Por eso yo creo que todos eran indígenas”. (Mónica, 2014)

Los principales aspectos que denotan las diferencias entre alumnos indígenas y no indígenas son sus diferencias étnicas. Así lo manifiestan los entrevistados; ellos afirman que hay un proceso de transformación en la escuela que se da con el tiempo a través del cual los alumnos de origen indígena tratan de parecerse lo más que pueden a sus compañeros no indígenas con la intención de ser aceptados.

Éstas, digamos, diferencias, no es tanto del conocimiento, son en el aspecto social porque estos niños llegan un tanto intimidados porque vienen a la ciudad y sí es diferente la vida de provincia, hasta en la manera en que se desenvuelven los compañeros. Noté que estos niños llegan tímidos, temerosos porque desconocen muchas situaciones del ritmo de vida de sus compañeros, hasta en el modo de vestir, de hablar, de sus diversiones, a lo mejor ellos quieren parecerse a sus compañeros y quieren ser aceptados. (Cinthya, 2014)

El proceso de adaptación e integración que supone “la homogeneización” de las conductas y de los saberes está acorde con los lineamientos de la política educativa, ya que “Hay casos en los que el niño es aceptado inmediatamente y otros en que son rechazados por su origen. Tratan de copiar las actitudes de sus compañeros capitalinos, para ser aceptados; también percibí que estos niños se limitaban en cuestión del conocimiento y tratan de no sobresalir por temor al rechazo. (Cinthya, 2014)

Uno de los aspectos que destacan los funcionarios entrevistados acerca de la dificultad para identificar a la población indígena en las escuelas de Iztapalapa es la propia falta de reconocimiento que la población indígena hace sobre su procedencia étnica. Algunos de los funcionarios y directivos entrevistados consideran que esta falta de reconocimiento es uno de los principales problemas para su atención en educación básica. Muchos funcionarios y estudiosos del tema consideran que lo hacen de esta forma porque sufren discriminación por parte de los no indígenas; no obstante, al preguntarles a los propios indígenas o los profesores que los atienden, se debilita esta afirmación tan contundente y generalizada.

La escuela juega el papel de tratar que los alumnos tengan afianzados esos valores en cuanto a decir “soy mexicano”, “hablo español”, “mi bandera es ésta”, pero eso es en general. Los niños de Iztapalapa tienen la identidad de ahí al compartir las tradiciones de los carnavales, las fiestas en el barrio que ponen sus decoraciones, cosa que no se ve en estos rumbos en el sur de la ciudad. En Magdalena Contreras también son de ferias de santos, pero no tan marcado como con los niños de Iztapalapa; ellos son más apegados a esas festividades, a esos gustos, están más inmersos. (Cinthya, 2014)

El sentido de ubicación social y espacial es importante para transformar la identidad de los indígenas en la ciudad; esta ubicación se logra a través del conocimiento y reconocimiento de sí mismos y del entorno en donde se sitúan, lo cual se logra a través de diferentes mecanismos de apropiación de los espacios, entre ellos la lengua; por tanto, es relevante para ellos: “Saber dónde estoy”.

Sobre el papel que juega la escuela en la transformación de la identidad cultural de los alumnos, los docentes señalan que ésta busca afianzar los valores que los alumnos ya tienen y añadir otros de carácter general y nacionalista como el de la identidad nacional adscrita a una delimitación territorial y política bien definida.

CONCLUSIONES

En este apartado se destacan los principales hallazgos que he alcanzado con el análisis de los datos obtenidos a lo largo del trabajo de investigación; en esta parte concentro los resultados que le dan sustento al estudio que he realizado.

El objetivo central de este trabajo de investigación ha sido estudiar y analizar los procesos a través de los cuales la educación básica contribuye a la construcción social del espacio por medio de la transformación de la identidad cultural de las niñas y niños indígenas en escuelas públicas de educación básica en la delegación Iztapalapa. Para lograr tal objetivo fue necesario estudiar la manera en que la educación básica escolarizada contribuye a la transformación de la identidad cultural de las niñas y niños indígenas; también he analizado cómo se construye socialmente el espacio a partir de la función de la educación entre los alumnos indígenas y no indígenas; asimismo, para lograr estos objetivos analicé cómo se transforman los distintos ámbitos de relación en los que habita la población indígena.

Mediante este análisis he estudiado las características culturales de la población indígena para identificar, a la luz de conceptos teóricos, los tipos de relaciones sociales que forman parte del espacio social que se construye entre diferentes actores sociales a partir de la diversidad étnica presente en las escuelas de educación básica en Iztapalapa; estudié a la población indígena por sus condiciones sociales y culturales de marginación, pobreza y

desigualdad, las cuales se observan en el espacio educativo y en otros ámbitos relacionales con los que la escuela está interconectada.

A lo largo del estudio encontré que los espacios y territorios de la urbe se configuran por medio de la forma en la que se organiza la vida social en la ciudad y que constantemente está siendo transformada por las prácticas y usos que los diferentes actores sociales imprimen en los espacios con sus acciones, las cuales se van estableciendo de manera dinámica y cambiante en las múltiples y variadas interacciones que los actores establecen en sus distintas relaciones sociales.

Con el fin de avanzar en la resolución de la problemática de la educación básica para la población indígena en la Ciudad de México, puedo apoyarme en lo afirmado por algunos autores cuando señalan que: “Es necesario extender los canales de comunicación y vinculación institucional con el vasto sector de la población indígena dispersa y no formalmente organizada. (Ya que) El patrón de inserción y asentamiento territorial de los indígenas urbanos en el Distrito Federal no es la constitución de ghettos o barrios étnicos, sino de una gran dispersión a lo largo de toda la urbe.” (Yanes, 2006: 398)

No obstante lo señalado por algunos autores, puedo afirmar que las familias indígenas que migran a la Ciudad de México buscan, la mayoría de las veces, incorporarse a la ciudad, pero también buscan reproducir su forma de asociación comunitaria en la urbe, construyendo -en muchas ocasiones-

condiciones de agrupamiento que incorporan la vida social de sus comunidades originarias al espacio de la ciudad.

Los indígenas en la Ciudad de México contribuyen con su presencia, prácticas y cultura a la formación del mosaico pluricultural, como en las grandes metrópolis en el mundo; su aportación a la construcción del espacio y el territorio es importante porque habla de la presencia y la necesidad de reconocimiento que otras culturas tienen -o deben tener- para formar, crear o producir una ciudad y un país incluyente.

Los distintos ámbitos de relación en la ciudad están interconectados y se retroalimentan entre sí, por lo que la violencia en la escuela juega un papel importante, dado que está presente en todos los ámbitos en los que se desenvuelven los actores sociales que participan del proceso educativo básico en Iztapalapa. Hay acciones de violencia hacia el interior de las escuelas, misma que los actores sociales incorporan y reflejan para integrarla a sus relaciones o intercambios cotidianos y van generando elementos para la conformación del espacio social escolar.

La violencia es uno de los aspectos que define la manera en la que se interconectan los actores y le dan forma al espacio; es un factor determinante para definir la forma que toman las relaciones sociales en las que interviene el poder; modula las relaciones sociales, la violencia les da sentido, las significa; le da forma a los espacios y los territorios, a las estructuras sociales; es un factor determinante que contribuye a la forma en la que se organiza la sociedad en estos micro espacios sociales.

La mayoría de los padres y madres de familia indígenas se dedican a trabajos que son considerados en la escala económica y laboral entre los más bajos, por ejemplo trabajan como diableros en la Central de Abastos, haciendo mandados en comercios y casas, lavando autos, como obreros de la construcción o empleadas domésticas.

Los rasgos indígenas o las características físicas distintivas se pueden identificar con mayor claridad entre los padres y madres de familia, ya en los hijos no son tan claros y mucho menos en un contexto social como el de Iztapalapa, en donde se confunden con las características y rasgos físicos de los otros niños como el color de la piel, la estatura o la complexión. Se puede considerar que es en Iztapalapa en donde los indígenas que migran a la Ciudad de México pueden encontrar mayores similitudes en cuanto a las condiciones económicas, físicas y sociales de sus lugares de origen.

Los ambientes violentos provocan deserción escolar, no obstante, hay otros factores, en ocasiones más poderosos, como el impacto de los medios de comunicación e información, que contribuyen a generar conductas y valores a veces de manera más intensa; así se tiene que entender que el proceso educativo de las niñas y niños está formado por un amplio conjunto de aparatos e instituciones sociales que van alimentando la cultura colectiva de las personas en sociedad.

Entre los principales motivos que tienen los indígenas para emigrar de sus lugares de origen a la Ciudad de México siguen estando los económicos, aún por encima de los culturales o de otros. Sin embargo, los aspectos culturales son los que siguen generando las mayores resistencias de los habitantes de la ciudad hacia la condición indígena, ya que los aspectos que más se destacan en las entrevistas realizadas indican que la apariencia, la vestimenta, los rasgos físicos, la lengua y otros elementos culturales que marcan la diferencia con los habitantes de la urbe, son los principales aspectos que generan mayor rechazo hacia los indígenas.

Por los resultados obtenidos en el trabajo de campo se avizora un futuro de permanente recepción de migrantes indígenas a las localidades de Iztapalapa, dado que este lugar tiene características idóneas para recibir a esta población, porque se siguen manteniendo costumbres ancestrales que empatan con las que traen los indígenas migrantes de sus lugares de origen; las condiciones precarias, en la mayor parte del territorio de Iztapalapa, son aptas para la inserción de los habitantes indígenas a un espacio que pasó rápidamente de ser un territorio eminentemente agrario a una urbanización desordenada, caótica y moldeable en la que las familias indígenas todavía pueden mantener algunas de sus prácticas comunitarias como la cría de animales de granja o el cultivo de hortalizas, las cuales les permite reproducir un orden social parecido al de sus comunidades de origen.

La estructura tradicional de las familias indígenas sigue siendo parte importante de los diferentes ámbitos de relación en los que se pueden mantener las costumbres y los valores culturales ancestrales de los diversos

migrantes indígenas: en el caso de Iztapalapa se puede hablar de solidaridad étnica, la cual posibilita un proceso de adaptación en este lugar.

Las niñas y niños indígenas son discriminados –en parte- por ser diferentes, por pensar, hablar, vestir y vivir de manera distinta; esa discriminación se ve reflejada en la violencia que se hace manifiesta en las escuelas de Iztapalapa, la cual viene del exterior y rebasa al ámbito escolar. Ésta se exterioriza de diferentes maneras, como en el caso de la segregación de los diferentes en las escuelas de educación básica. El racismo se detona a partir de las críticas hacia la apariencia física, el color de la piel, la vestimenta y después, hacia las condiciones socioeconómicas asociadas con la apariencia. Por otra parte, los medios masivos de comunicación e información tienen efectos en los procesos educativos de las niñas y niños, pues contribuyen con los contenidos de sus mensajes a propagar esquemas normativos y culturales que se reproducen en todo el mundo a través de sus productos culturales.

Con base en los resultados obtenidos en el trabajo de investigación puedo afirmar que la educación contribuye a construir los espacios y territorios de la ciudad al transformar la identidad cultural de los alumnos en educación básica, a través de los símbolos que dan significado a las acciones sociales que están siendo constantemente transmitidos a los alumnos por medio de los contenidos educativos que se enseñan en la escuela; por tanto, he observado que las relaciones que se desarrollan a partir de las acciones educativas dotan de sentido a los espacios que se van entretejiendo a partir de las acciones escolares en Iztapalapa, en las cuales se relegan los valores tradicionales de los niños indígenas.

Para que haya multiplicidad y se reconozca la diferencia en las escuelas de educación básica de Iztapalapa debe haber espacios incluyentes de las diferencias culturales para que la construcción de las identidades se dé a través de la elaboración y puesta en práctica de los discursos que, en el caso de los niños y niñas indígenas en educación básica en el D.F., hasta ahora son excluyentes. De igual manera, tales espacios se transforman en el ámbito escolar por efecto de la educación básica, dado que las políticas educativas muestran en sus diseños, la orientación ética y filosófica que define los criterios para delimitar los objetivos de los programas educativos; asimismo, el análisis de las prácticas cotidianas entre las personas que componen la sociedad, los grupos sociales, las clases sociales, depende del enfoque teórico que se use para la elaboración de políticas, por ello, es importante incluir en el diseño de políticas, un sentido de pertenencia. (Brah, 1997)

Los problemas de la educación básica en México no se deben sólo a planes y programas inadecuados a las realidades sociales de las comunidades y de un país que no es el mismo en sus diferentes regiones; de igual forma, tampoco es tan relevante la cuestión presupuestal si no se le liga con otros factores determinantes de la problemática educativa como la corrupción gubernamental y sindical, así como la ineficiencia de los entramados institucionales que generan procesos educativos lentos, anquilosados, híper burocratizados.

La educación constituye un conjunto de procesos que incluye la transmisión de conocimientos y la reproducción de pautas normativas y esquemas culturales que se incorporan en la formación cultural de las generaciones más jóvenes, es en este proceso formativo de niñas y niños en el que es más fácil incorporar criterios normativos y sociales para producir y reproducir valores culturales con los cuales se le da forma al espacio social.

La escuela es un espacio privilegiado para la transformación de las relaciones sociales; en ésta se dan prácticas de diversa índole como los intercambios sociales que están marcados por la violencia y el rechazo a lo diferente, las cuales forman parte de los procesos que reconfiguran, moldean y contribuyen a la producción social del espacio. Sin embargo, las escuelas de Iztapalapa también son espacios en los que tales actitudes se transforman por acciones de tolerancia hacia lo diferente; esto se debe, en parte, a la labor que realizan los profesores cuando están interesados en generar ambientes inclusivos en sus aulas y escuelas. Por otra parte, la política educativa, los lineamientos normativos y la escuela no atienden de manera efectiva las diferencias culturales, eso hace que se generen espacios de segregación por el rechazo y la violencia que esto produce y permite.

Por el análisis de los resultados obtenidos con este trabajo de investigación puedo decir que los servicios educativos centrados en la atención a los valores culturales específicos de los alumnos indígenas podrían mejorar la calidad de las relaciones entre ellos y los alumnos no indígenas y que estas acciones podrían repercutir en la mejoría de las condiciones de vida de la población indígena, lo cual contribuiría a la construcción de ambientes y ámbitos de relación más equitativos y por tanto, a crear espacios sociales

incluyentes de la diversidad cultural. De esta forma, la escuela es un espacio privilegiado para la transformación de las relaciones entre los diferentes actores sociales, a pesar de su capacidad para reproducir también la conflictividad.

En la escuela hay un proceso paulatino de transformación de las actitudes y las conductas de los alumnos; algunos docentes entrevistados ven a los indígenas en un proceso de integración y dicen que la escuela contribuye a eso; no obstante, la escuela es ineficaz para detener la violencia que viene desde fuera; asimismo, la escuela también es un espacio en el que la violencia se reproduce. La escuela tiene capacidad para uniformar identidades y formar criterios normativos, ya que con sus programas actuales trata de homogeneizar las conductas y la identidad de los alumnos. En la escuela se reproduce el sistema social que los alumnos encuentran afuera y con ello se reproducen los espacios y territorios que éstos construyen y viven.

Para muchos de los actores sociales escolares hay un reconocimiento tácito de la ineficacia de la escuela como institución para modificar las conductas violentas que circulan por todas las relaciones en los planteles de educación pública básica en Iztapalapa; algunos de los actores sociales entrevistados aseguran que los alumnos “llevan la violencia de sus casas a la escuela, es el primer ámbito en el que aprenden la violencia.” (Jessica, 2014); los profesores también están seguros de que la violencia produce ambientes de tensión y miedo. Con base en estos resultados puedo afirmar que la escuela es un espacio de reproducción de la violencia.

En muchas ocasiones las diferencias culturales y el origen étnico de los alumnos son motivo para que haya violencia entre ellos, principalmente de los no indígenas hacia los indígenas, pero también, en algunas ocasiones, se ejerce la violencia por parte de los profesores hacia los alumnos indígenas, de los indígenas hacia otros indígenas, de los hombres hacia las mujeres indígenas; es decir, la violencia está presente en todas las relaciones. Dado que la violencia y los conflictos se reflejan en las personas, la violencia forma parte de su personalidad, de su identidad, de las relaciones y de los ambientes en los que actúan, así como de otros ámbitos de relación en Iztapalapa.

En algunas ocasiones, hacia el interior de las escuelas, los ambientes han mejorado gracias a la intervención que realizan los directivos escolares por la aplicación de acciones que, en el momento oportuno y de acuerdo con las condiciones de cada plantel escolar, han coadyuvado a que sean más propicios para el desarrollo de los niños.

Los problemas de violencia se acentúan por las condiciones en las que se imparte la educación escolarizada; esta circunstancia es uno de los aspectos que forma parte de un espacio donde se configuran las relaciones de poder, lo cual genera deserción escolar. La violencia moldea y transforma la identidad que se refleja en comportamientos que los alumnos aprenden y refuerzan en la escuela; las niñas y niños indígenas la van incorporando a su vida, está presente en la manera en la que se relacionan y con la que se apropian de los espacios que habitan.

Desde la perspectiva de los diferentes actores sociales que intervienen en las relaciones que construyen el espacio social escolar, la educación sigue estancada en viejas representaciones que deben interpretarse como los esquemas normativos que impone la educación básica escolarizada de manera tradicional.

Según el enfoque teórico que he seleccionado para estudiar esta problemática, los actores sociales construyen el mundo y le dan sentido por medio de determinadas significaciones, al darle sentido a sus acciones o en la búsqueda de esos sentidos. De esta manera, se entiende que con las significaciones que produce cada actor social individual y que tienen una manifestación colectiva se construye socialmente el espacio, con sus significaciones, los actores sociales le dan sentido a su vidas, al mundo, al espacio, al territorio; son acciones que se desarrollan de manera individual, pero que también están conectadas necesariamente a las acciones colectivas impuestas e impulsadas por la educación escolarizada a través de sus planes y programas de estudio, así como por la orientación filosófica de la política educativa que rige el funcionamiento de la educación básica.

Uno de los aspectos que se destaca a lo largo del estudio es que en la actualidad ya no es fácil identificar claramente a la población indígena en Iztapalapa; los diferentes actores sociales señalan que no se les logra identificar fácilmente con respecto a los alumnos no indígenas por diferentes razones, las cuales van desde el uso del uniforme escolar, hasta la similitud en los rasgos físicos; ya que, aunque los que no se consideran indígenas

insisten en marcar esas supuestas diferencias, en la cotidianidad no son claras. Sin embargo, aunque no se acepte de manera abierta, hay rasgos y características físicas que comparte la población de Iztapalapa de manera general con los indígenas que vienen de otras localidades, características tales como las condiciones de pobreza, la marginación y la violencia que se viven en la mayoría de sus colonias y que son aspectos que configuran y reconfiguran la situación, las condiciones y el espacio social de la población en esa delegación.

No obstante la dificultad para distinguir entre indígenas y no indígenas, sí se pueden identificar algunas características como el uso y manejo de la lengua, el vestido, las referencias a un lugar de origen familiar diferente o ciertas costumbres que ya no son comunes en las familias urbanas como las celebraciones religiosas, la convivencia comunal, los valores morales en algunos casos y otros aspectos que definen la identidad cultural de la población indígena migrante.

El espacio y el territorio como ámbitos de relación cambian, son dinámicos, se modifican constantemente, continuamente; eso se puede observar en el conjunto de relaciones que se superponen e interconectan como lo propone Doreen Massey; el producto de las interacciones sociales altera la forma de vida de los indígenas y ellos a su vez se modifican y transforman constantemente por lo que aprenden y tienen que vivir en la ciudad. Las nuevas reglas de convivencia y organización se retroalimentan con las experiencias que van forjando en sus intercambios con otros actores sociales con los que conviven de manera cotidiana en sus diferentes ámbitos de relación; se reconfiguran mutuamente. Los indígenas se apropian del

territorio, pero el territorio también los modifica, los moldea de diferentes formas.

Los profesores y directivos constituyen actores sociales que reconocen que el atraso y estancamiento de la educación escolarizada se debe a que dicho sistema no se adapta a la dinámica realidad contemporánea. El lenguaje es uno de los aspectos destacados, pero también uno de los obstáculos reconocidos por los docentes para la aplicación y avance de los programas educativos tal y como están diseñados actualmente. Por otra parte, el ambiente escolar y las condiciones culturales orientan el sentido de las acciones que realizan los docentes para atender a los alumnos en las escuelas de educación básica en Iztapalapa; es decir, adaptan los planes y programas sobre la marcha y adecuan en la práctica lo que señalan los lineamientos normativos de la educación básica.

Los ambientes contruidos con base en relaciones equilibradas y reguladas por el respeto a las diferencias culturales de los actores sociales posibilitan la construcción de espacios sociales equitativos, incluyentes, como lo demuestran las experiencias que tuve en una escuela-internado de la SEP en Iztapalapa. En ella hay un conjunto de acciones dirigidas a cuidar y equilibrar las interacciones entre los alumnos como un comedor comunitario y una biblioteca especializada; en esta escuela se cuida que no haya abusos de poder en las relaciones entre los alumnos, hay mayor disciplina que en otras escuelas de la SEP y eso hace que se fomente el respeto, la tolerancia y que se generen espacios de convivencia equilibrados, incluyentes de las diferencias.

La disciplina y el control sobre las instituciones y autoridades son dos factores que determinan el rumbo de las relaciones y de la forma en cómo se construye socialmente el espacio. Algunos de los aspectos de las relaciones de poder que observé son la manera en la que se regulan, organizan y funcionan aquellas en los ambientes escolares. Así, cuando las relaciones de poder se desarrollan y organizan con base en las normas escritas y no escritas de la institución escolar, en las reglas de convivencia acordadas y aceptadas por todos los miembros de la comunidad escolar, mejoran las actitudes y comportamientos que forman parte de las conductas y de las identidades de los actores sociales escolares.

Las actitudes de discriminación y segregación en las escuelas de educación pública básica en Iztapalapa hacia los alumnos de origen indígena caracterizan los ambientes escolares en los que se desarrollan las relaciones sociales de los diferentes actores en esas escuelas; se generan ambientes hostiles, abusivos y degradantes para los desfavorecidos, para los diferentes.

Las adaptaciones creativas a las reglas de los lugares producen cambios que modifican los ambientes en las escuelas de Iztapalapa y son muy dinámicas y estimulantes para los actores sociales. Si bien los espacios que se generan a partir de la escuela son violentos, también pueden ser activos, dinámicos, participativos y la labor de los docentes es muy importante en el tipo de ambiente que se conforma en las escuelas y a partir de ellas.

Para algunos de los actores indígenas con los que tuve contacto, el modelo educativo predominante está gastado y no puede ser aceptado por ellos. Sin embargo, los indígenas urbanos siguen teniendo en la educación escolarizada un horizonte de movilidad social importante; los que llegaron desde hace tiempo siguen impulsando en sus hijos la idea de asistir a la escuela para conseguir mejores condiciones de vida.

La escuela, como institución de sociabilidad, sigue siendo una de las entidades principales para posibilitar una integración y ascenso social, así lo reconocen los representantes de organizaciones indígenas que tratan de agrupar a los distintos grupos étnicos que migran a la Ciudad de México, a pesar de que reconocen que el modelo educativo en general ya está rebasado por no incluir las diferencias culturales de la población mexicana contemporánea.

La cultura sirve para regular las relaciones entre las personas como lo afirma Canabal, ya que “el espacio social es el escenario en el que cristaliza un conjunto de prácticas sociales, de ámbitos determinados donde se expresan los intereses de los grupos en un espacio geográfico específico. [...] En el espacio social los actores se reconocen, actúan y expresan sus aspiraciones [...], se producen y reproducen sus relaciones”. (Canabal, 1997: 19)

La cultura “se reproduce gracias a la pervivencia de mitos fundadores” (Canabal, 1997: 44); las celebraciones hacen que se signifique la posibilidad de continuidad del pueblo y es lo que los indígenas migrantes hacen en Iztapalapa; por tanto, las prácticas antiguas que se llevaban a cabo en sus

lugares de origen se readaptan en la gran ciudad para conformar una identidad propia que reconfigura los territorios y el espacio social de los nuevos lugares en los que se establecen.

La cultura tiene la función de contribuir a la construcción de discursos dentro del ámbito escolar a través de la interpretación, la mediación, la comunicación y la formación de cosmovisiones que le dan sentido a la existencia de las personas y como lo afirma Mélich, el ser humano encuentra sentido a su existencia a través de esquemas conceptuales que son básicamente culturales, dado que tales esquemas son simbólicos.

Por tanto, las relaciones de los diferentes actores sociales que participan en el proceso de la educación básica en Iztapalapa contienen un entramado de significaciones que se elaboran a través de la palabra y de su interpretación; de las acciones y de su repercusión en la modelación de espacios de convivencia en la que se plasman los intereses y la normatividad social que las define, al igual que las identidades y los espacios.

Las diferencias de origen étnico de los alumnos son condiciones que forman parte de la manera en la que se construyen los ambientes escolares. Por tanto, a partir del reconocimiento de dificultades con el lenguaje, como una de las principales características identitarias, se puede entender que una competencia distinta en el lenguaje es uno de los principales aspectos que marcan la diferencia cultural.

El sistema educativo no atiende las necesidades básicas de los diferentes grupos culturales que forman la diversa sociedad mexicana del siglo XXI; no entiende estas características culturales ni hace un trabajo importante para solventar esa debilidad sistémica. Al contrario, potencia y reproduce esquemas de dominación y sometimiento cultural; trata de asimilar a los pueblos indígenas a un modelo cultural único que le viene dictado por los requerimientos de formación estandarizada que solicitan organismos y programas nacionales e internacionales como la Organización para el Desarrollo Económico (OCDE), el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), a través de pruebas estandarizadas como EXCALE y ENLACE.

EL ESTADO Y LA EDUCACIÓN

El Estado moderno tiende a la monoidentificación afirman algunos teóricos, porque sólo reconoce una identidad cultural que se asocia con la identidad nacional y aunque a través de sus prácticas admite cierto pluralismo cultural define una identidad única que es reconocida como legítima. Por tanto, se puede afirmar, junto con los teóricos, que la ideología nacionalista es una ideología de exclusión de las diferencias culturales, por lo que la monoidentificación forma parte de la política educativa.

En la actualidad, el Estado nacional está en una crisis, acentuada por la falta de reconocimiento que debe hacer de los derechos de las minorías

nacionales y de los grupos étnicos en las democracias liberales, reconocimiento necesario para preservar y mantener a estos grupos culturales distintos y que se reconozca o no, forman parte de las naciones multiculturales, situación que se vive también en México, pero que no se reconoce ni aplica en la práctica educativa. De esta forma, se entiende que el nuevo carácter de las naciones contemporáneas tiene que estar basado en un aprendizaje social y en la formación de hábitos culturales que sustenten las relaciones sociales equitativas que contribuyan a la construcción de espacios sociales incluyentes de las diferencias culturales con el fin de plantear las nuevas formas de organización social que requieren el reconocimiento de la diferencia en la construcción de las identidades culturales.

El conjunto de leyes y normas que rigen a una sociedad son las que permiten a las colectividades identificarse; por tanto, la educación realiza una función ideológica importante para el Estado a través del proceso de socialización escolar, el cual se lleva a cabo por medio de la transmisión de la cultura, la inculcación de valores, normas, ideas, sentimientos, etc.; ordenamientos que actúan como principios de unión o conflicto entre los actores sociales presentes en un territorio; por tanto, se puede afirmar, junto con otros autores, que la educación básica contribuye a la formación de la identidad de los sujetos sociales.

No obstante la inequidad intrínseca del modelo productivo capitalista, que en su proceso de globalización contribuye a la ampliación de las desigualdades sociales en el mundo y especialmente en las grandes urbes como la Ciudad de México, el Estado contemporáneo mexicano, a través de su política

educativa, tiene que replantearse una concepción teórico-ideológica que incluya el respeto a los derechos sociales de las minorías culturales, como es el caso de la población indígena migrante en la Ciudad de México. Las políticas educativas homogeneizadoras que no reconocen ni atienden la diversidad cultural de la población, no contribuyen a la creación de espacios inclusivos en las ciudades.

Como he podido constatar con los resultados de este trabajo de investigación, muchas de las transformaciones y adaptaciones que se hacen a los programas educativos y a final de cuentas, al funcionamiento de las escuelas para la atención de la diversidad cultural, se realizan por las motivaciones, acciones, actitudes y aptitudes de los docentes para atender a los alumnos en sus diferentes especificidades culturales.

El lugar y las acciones educativas generan algunas de las condiciones para los procesos que forman los espacios sociales escolares; por tanto, se puede afirmar con base en este estudio que los ambientes en Iztapalapa son difíciles y violentos. Esa es una de las características que define los diferentes ámbitos de relación que constituyen el espacio, desde la escuela, la calle, el barrio y las colonias.

Cuando no hay reglas de operación para los programas públicos que atienden diferentes aspectos de la educación básica no queda claro cómo se traducen las acciones que se encuentran en el marco normativo educativo. Las reglas de operación de los programas son las rutas legales a través de las cuales transita la política educativa. En el caso de las acciones y los

programas de la SEP, tampoco está claro en la práctica cómo los funcionarios de la administración pública deben implementar las acciones para llevar a cabo lo que señala el marco normativo general.

Las principales acciones de política de instituciones como la Dirección General de Servicios Educativos para Iztapalapa (DGSEI) se realizan, según sus operadores, con el fin de instrumentar el Enfoque de Interculturalidad; tales acciones son la asesoría y seguimiento a los docentes a través de talleres de sensibilización en los que se busca que los profesores se hagan conscientes de la existencia de alumnos provenientes de distintos ámbitos culturales. Sin embargo, por los datos recabados en campo, es claro que no hay continuidad de las acciones y éstas se sujetan a los vaivenes de los tiempos burocráticos que no corresponden con los procesos escolares. Además, se hace evidente que el funcionamiento adecuado del “Enfoque” y la atención a la población indígena no están dentro de sus prioridades. Sigue estando presente en los discursos de los funcionarios la idea de que, como son pocos los alumnos indígenas migrantes que asisten a las escuelas regulares, no vale la pena atender su problemática.

Una perspectiva intercultural supone una relación en condiciones de igualdad entre las personas que interactúan en las distintas relaciones que se establecen. En esta perspectiva, se asume que la diversidad es una riqueza; se entiende a la diferencia como algo necesario y virtuoso. Asimismo, la diversidad cultural está asociada a la interculturalidad; en esta perspectiva, se reconoce la diferencia, se la acepta y se establecen lazos entre culturas que permiten mejorar la convivencia y la construcción social de los espacios;

sin embargo, en el caso de las escuelas de educación básica en Iztapalapa, los programas educativos no están diseñados para atender a esta diversidad.

Según los datos que obtuve y analicé, se puede reconocer que la principal fuente de formación de la identidad cultural de los alumnos es la educación que reciben en sus ámbitos familiares y sociales, aunque la misma está determinada por la que reciben en la escuela y en la calle, a través de los medios de información y comunicación. No obstante, muchos de los alumnos indígenas y sus familias mantienen valores tradicionales muy arraigados; es el caso de Iztapalapa, donde hay un encuentro entre tradiciones indígenas ancestrales.

Los principales valores positivos asociados a lo indígena son: la honestidad, el esfuerzo, la solidaridad; los cuales están relacionados con una identificación profunda con el territorio originario a través de los relatos y los recuerdos que se transmiten de generación en generación. A pesar de algunos intentos por resistirse, en la mayoría de los casos son absorbidos por el ambiente, aunque esta población trata de mantener sus rasgos identitarios que reflejan en espacios más cercanos como la casa, la calle o el barrio. Sin embargo, al llegar a un espacio urbano, deja a un lado sus valores y costumbres para asimilarse a la cultura predominante.



Imagen de la composición espacial de un barrio de Iztapalapa

Los problemas sociales como la violencia, la pobreza, la exclusión social, la marginación, la drogadicción, el vandalismo y otros son los principales elementos o factores que construyen las relaciones y se ven plasmados en la dinámica y en la morfología de los espacios.



Forma espacial de la mayoría de los barrios de Iztapalapa

Para buscar resolver los graves problemas y retos del sistema educativo mexicano en cuanto a la educación pública, básica, se debe tener en cuenta que hace falta más que buena voluntad y mayores recursos económicos para mejorar la calidad del sistema educativo. Hace falta también mejorar los mecanismos de aprendizaje para producir conocimientos que construyan identidades culturales incluyentes.

Para atenuar el problema social que se ha estudiado, se requiere que se haga efectiva una verdadera educación intercultural bilingüe que incorpore la

atención a la diversidad cultural, representada por los diferentes actores sociales que asisten a las escuelas de educación pública básica en Iztapalapa. El fomento y el fortalecimiento de los valores ético-normativos y de los conocimientos sobre la tolerancia y aceptación de las diferencias culturales pueden hacer que los espacios escolares sean equitativos y saludables.

BIBLIOGRAFÍA

Appadurai, Arjun (2001). "Grassroots Globalization and the Research Imagination". In Arjun Appadurai (ed.), ***Globalization*** Durham & London: Duke University Press.

Brah, Avtar (1997). **Cartographies of Diaspora, contesting identities**. London, Roudlege.

Bourdieu, Pierre (1998). **Capital cultural, escuela y espacio social**. Siglo XXI Editores, México, D.F.

Bunge, Mario (2001). **La ciencia. Su método y filosofía**. México, Nueva Imagen.

Canabal, Beatriz (1997). **Xochimilco, una identidad recreada**. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Coordinación de Centros Regionales de la Universidad Chapingo, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. México D.F.

Canto, Chac. Manuel (1996). **Introducción a la Ciencia de Políticas públicas**. En: Política Pública y Gobierno Local. (Materiales de trabajo), Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, México.

Comboni, Sonia, y Juárez, José Manuel (2012). **Territorio, educación e identidad**. En: Reyes Ramos, Ma. Eugenia y López Lara, Álvaro F. (coord.) "Explorando territorios. Una visión desde las ciencias sociales". Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México D.F.

Crispín B., Ma. Luisa (2006). **Niños y niñas de procedencia indígena en las escuelas primarias de DF: problemáticas y desafíos**. En: El triple desafío, derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural. Secretaría de Desarrollo Social, Dirección General de Equidad y Desarrollo.

Cuche, Denys (1996). **La noción de cultura en las ciencias sociales**. 1ª ed., 3ª reimp. Buenos Aires: Nueva visión 2007

Chalmers, Alan (2006). **La ciencia y cómo se elabora**. México, Siglo XXI.

De Oliveira, Francisco (1982). ***Elegía para una re(li)gión, Sudene, Nordeste. Planificación y Conflictos de Clase***. Fondo de Cultura Económica, México.

Delval, Juan. (2004). **Los fines de la educación**. Siglo veintiuno Editores, México, D.F.

Enzesberg, Hans, Magnus (1999). **Zigzag**. Barcelona. Anagrama.

Fernández Poncela, Anna María (2009). **La investigación social: caminos, recursos, acercamientos y consejos**. Trillas, México.

Florescano, Enrique (1997). **Etnia, estado y nación**. Editorial Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, México D.F.

Giménez, Gilberto (1999). **Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural**. En: Estudios sobre las Culturas Contemporáneas 25, Época II. Vol. V. Núm. 9, Colima, junio 1999

Gramsci, Antonio (1967). **La formación de los intelectuales**. Editorial Grijalbo, México.

Hägerstrand, Torsten (1982). "Diorama, path and Project", in Agnew, Livingstone y Rogers, editors, **Human Geography**, London Blackwell.

Harvey, David (1994). "From space to place and back again: Reflections on the condition of posmodernity". In: Bird, Curtis, Putman Robertson y Tickner, (editors) **Mapping the futures: local cultures, global change**, London, Routledge.

Kozak, Daniel (2011). "Fragmentación urbana y neoliberalismo global", en PRADILLA COBOS; Emilio, 2011, ***Ciudades compactas, dispersas, fragmentadas***. Miguel Ángel Porrúa y Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México DF, México.

Kymlicka, Will (1996). **Ciudadanía multicultural**. Paidós, Barcelona.

López Levi, Liliana y Ramírez, Velázquez, Blanca R (2012). "Pensar el espacio: región, paisaje, territorio, y lugar en las ciencias sociales". En: Reyes, María Eugenia y López Álvaro F. (Coord.) **Explorando territorios Una visión desde las ciencias sociales**. UAM-X, México.

Maquiavelo, Nicolas (1999). **El príncipe**. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS

Massey, Doreen (1993). "Power geometry and a progressive sense of place". In: Bird, Curtis, Putman Robertson y Tickner, (editors) **Mapping the futures: local cultures, global change**, London, Routledge.

Massey, Doreen (2005). "La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones". En: Arfuch Leonor (compiladora), **Pensar este tiempo: espacios, afectos, pertenencias**, Buenos Aires, Paidós.

Mélich, Joan-Carles (1996). **Antropología simbólica y acción educativa**. Barcelona, Paidós.

Molina, Ludi. Virginia y Hernández Juan Jesús (2006). **Perfil sociodemográfico de la población indígena en la zona metropolitana de la Ciudad de México, 2000. Los retos para la política pública**. En: El triple desafío, derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural. Secretaría de Desarrollo Social, Dirección General de Equidad y Desarrollo.

Negri, Antonio (2003). **La forma-Estado**. Editorial Akal, Madrid, España.

Nun, José (1970). **Marginalidad y exclusión**. Fondo de Cultura Económica, México.

Osorio, Jaime (2002). **Fundamentos del análisis social. La realidad y su reconocimiento**. México, UAM, FCE.

Palma, Pardo. Héctor A y Rubén H. (2012) **Epistemología de las Ciencias Sociales. Perspectivas y Problemas de las representaciones científicas de lo social**. Editorial Biblos, Buenos Aires.

Panebianco, Angelo (2002). "Comparación y explicación". En: Sartori, Giovanni y Leonardo Morlino (Comp.) **La comparación en las ciencias sociales**. Madrid, Alianza.

Proyecto subregional (2006). "Respuestas al desafío de mejorar la calidad de la formación inicial y el desarrollo profesional docente en los países de américa del norte". Universidad Pedagógica Nacional.

Rainer, Enrique, Hamel (2001). **Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización**. En: Bein, Roberto & Born, Joachim (eds.) *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*. Buenos Aires, UBA, 2001

Ramírez, Patricia y Ziccardi, Alicia (2008). "Pobreza urbana, desigualdad y exclusión social en la ciudad del siglo XXI". En: Rolando Cordera, Patricia Ramírez Kuri y Alicia Ziccardi. **Pobreza, desigualdad y exclusión social en la ciudad del siglo XXI**, IIS-UNAM y siglo XXI, México DF, México.

Ramírez Velázquez, Blanca Rebeca (2003). **Modernidad, Posmodernidad, Globalización y Territorio: un recorrido por los campos de las teorías**. México, Miguel Ángel Porrúa, UAM-Xochimilco.

Ramírez, Blanca Rebeca (1991). "Lo internacional y lo regional. Algunas reflexiones metodológicas". En: Ramírez, Blanca (Comp.), **Nuevas**

tendencias en el análisis regional, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Rebolledo, Recendiz, Nicolás (2009). Ponencia en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa: Bilingüismo y segregación escolar. **La educación básica de los estudiantes Indígenas en el Distrito Federal**.

Reyes, María Eugenia y López Álvaro F. (Coord.) (2010). **Explorando territorios Una visión desde las ciencias sociales**. UAM-X, México.

Sáez, Hugo Enrique (2008). **Cómo investigar y escribir en Ciencias Sociales**. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México D.F.

Sartori, Giovanni (2002a). "Comparación y método comparativo". En: Sartori, Giovanni y Leonardo Morlino (Comp.). **La comparación en las ciencias sociales**. Madrid, Alianza.

Sartori, Giovanni (2002b). **La política**. México, FCE.

Sebeok, Thomas y Jean Umiker-Sebeok (1994). **Sherlock Homes y Charles Sanders Peirce. El método de la investigación**. Barcelona, Paidós.

Neil, Smith (1993). "Homeless/global: Scaling places". In: Bird, Curtis, Putman Robertson y Tickner, (editors) **Mapping the futures: local cultures, global change**, London, Routledge, pp. 87-119.

Yanes, Pablo (2006). **El desafío de la diversidad, los pueblos indígenas, la Ciudad de México y las políticas del gobierno del distrito federal, 1998-2006**. Tesis de maestría. UNAM

Yanes, Pablo (2006). **El triple Desafío. Derechos, instituciones y políticas para la Ciudad Pluricultural**. Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

HEMEROGRAFÍA

Albertani, Claudio (1999). **Los pueblos indígenas y la ciudad de México. Una aproximación.** *Política y Cultura*, Número 012, Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco, Distrito Federal, México, pp. 196-222

Akhil Gupta; James Ferguson (1992). **Beyond "Culture": Space, Identity, and the Politics of Difference.** Akhil Gupta; *Cultural Anthropology*, Vol. 7, No. 1, Space, Identity, and the Politics of Difference. (Feb., 1992), pp. 6-23

Barriga Villanueva, Rebeca (2008). **Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas.** *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 39, octubre-diciembre, 2008, pp. 1229-1254, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. Distrito Federal, México.

Durin, Séverine (2007). **¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? el departamento de educación indígena en nuevo león.** *Frontera Norte*, julio-diciembre, año 2007/vol. 19, número 038, El Colegio de la Frontera Norte Tijuana, México.

Hiernaux, Daniel y Alicia Lindón (1993). **“El concepto de espacio y el análisis regional”.** En *Secuencia, Revista de Historia y Ciencias Sociales*, núm. 25, año 1993, México, Instituto Mora.

Hiernaux, Daniel (1995). **Tiempo, espacio y apropiación social del territorio: ¿Hacia la fragmentación en la mundialización?** En: Revista Diseño y Sociedad N° 5, 1995 / Primavera, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México.

López Mercado Alejandro (2005). **Educación Intercultural en el Distrito Federal.** En: Justicia Social, Revista trimestral de la Escuela de Nacional de Trabajo Social. Nueva época, número 11, julio 2005. UNAM.

Massey, Doreen (1992). **“Politics and Space/Time”**. En: *New Left Review*, núm. 196, noviembre-diciembre.

Sánchez, Montaña, Leticia (2008). **Los sentidos de la educación intercultural en las escuelas de Iztapalapa. El caso de un jardín de niños.** En: Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 N° 46/8 – 15 de agosto de 2008, EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Yanes, Pablo (2003). **Urbanización de los pueblos indígenas y etnización de las ciudades: hacia una agenda de derechos y políticas públicas.** En: Revista América Indígena, Volumen LIX, Número 3, Jul-Sep 2003

WWWGRAFÍA

Anderlean. Ciprian F. (2003) **Una propuesta teórica de análisis del espacio social.**

Consultado el 27/05/14 en:

http://www.academia.edu/260175/Una_propuesta_teorica_de_analisis_del_e_spacio_social

Bertely, María. **Panorama histórico de la educación para los indígenas en México.** En: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm

Consultado: 03/09/12 En: Diccionario de Historia de la Educación en México:

<http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/index.htm>

Bravo M, Carlo. **Población indígena urbana.** El caso de Iztapalapa. En revista UAM-I, No 25

Consultado el 24/10/12 en:

<http://tesiuami.uam.mx/revistasuam/iztapalapa/include/getdoc.php?id=1327&article=1362&mode=pdf>

Domènech i Argemi, Miquel e Íñiguez Rueda, Lupicinio. (2002) **La construcción social de la violencia.** Athenea Digital-num.2, otoño 2002.

Consultado el 23/06/16 a las 19:49 hrs. En:

<http://atheneadigital.net/article/viewFile/n2-domenech-iniguez/54-pdf-es>

Falcón, Mabel Inés. **Desarrollo de nuevas significaciones en el espacio escolar, el imaginario social instituyente en la escuela Universidades** [en línea] 2002, (julio-diciembre): [fecha de consulta: 29 de marzo de 2013] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302406> ISSN 0041-8935

Gupta, Akhil y Ferguson James (eds.). (1997) **Más allá de la cultura. Espacio, identidad y la política de la diferencia.**

Consultado en abril 2012 en:

<http://www.cholonautas.edu.pe/modulos/biblioteca2.php?IdDocumento=0292>

Harvey, David. (1994) **La construcción social del espacio y del tiempo: Una teoría relacional.** En: Geographical Review of Japan Vol. 67 (Ser. B) No 2, 126-135, 1994. Traducción: Dra. Perla Zusman. Adaptación y corrección Lic. Gabriela Cecchetto (Cátedra Epistemología de la Geografía. Carrera de Geografía, Ffyyh, UNC.)

Consultado el 27/05/14 en:

<http://geografiacriticaecuador.files.wordpress.com/2013/01/16-harvey.pdf>

INEGI.

Consultado el 28/08/14 en:

<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/migracion.aspx?tema=P>

Informe sobre la exclusión educativa de niños, niñas y adolescentes indígenas en el Distrito Federal [Documento elaborado por la SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO FEDERAL (SEDF) y el FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF)]

Consultado el 070616 a las 17:00 hrs. En:

http://www.finanzas.df.gob.mx/ppeg/docs/Estadisticas_dia_del_nino_DF_2011.pdf

López, Hugo. **El indigenismo, la integración del indio.**

Consultado el 301014 a las 16:06 hrs. En:

http://www.academia.edu/6138408/El_Indigenismo_La_Integraci%C3%B3n_del_Indio

Ramírez, Elisa. (2006) **La Educación Indígena en México. Colección editorial: La pluralidad Cultural en México, MÉXICO NACIÓN MULTICULTURAL PROGRAMA UNIVERSITARIO**, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.

Consultado el 280311 En:

http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Izquierdo/PUBLICACIONES/Public10/Edit10_B.html

Ramírez Velázquez, Blanca Rebeca. **Presentación y Mesa Redonda: Doreen Massey y las geometrías del poder.** Invest. Geog, México, n. 72, agosto 2010. Disponible en:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112010000200015&lng=es&nrm=iso

Accedido en 05 marzo 2012

Roncal Federico y Azmitia Oscar. **Educación intercultural.**

Consultado el 04/02/16 a las 20:50 hrs. En:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zuFcuE3SXooJ:www.ceaal.org/v2/archivos/ginter/INTERCULTURALIDAD%2520-%2520Jose%2520Luis%2520Alvarez.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>

Schmelkes, Sylvia. (2003) “**Educación superior intercultural: el caso de México**”. Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, noviembre de 2003.

Consultado el 22/06/16 en:

www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/La_educ_sup_indigena.pdf

UNESCO

Consultado el 27/05/14 en:

[http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-
URL_ID=34321&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=34321&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

LEYES Y REGLAMENTOS

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2009). Última Reforma DOF 24-08-2009

Enfoque Intercultural en Educación. (2006) Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Secretaría de Educación Pública. México D.F.

Perfil socio-demográfico de la población que habla lengua indígena; editado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

Consultado el 14/11/14 a las 21:00 hrs. En:

http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/poblacion_indigena/leng_indi/PHLI.pdf

ENTREVISTAS

- 1.Orientadora escolar, Edith. Colegio ubicado en Eje 5 y Guerra de Reforma, en la colonia Leyes de Reforma, Delegación Iztapalapa, México D.F., 09 de mayo de 2014
- 2.Profesora de Secundaria, Cinthya. Escuela Secundaria 287, Julio Verne, Delegación Iztapalapa, México D.F., 01 de marzo de 2014
- 3.Funcionario de la SEP, José Francisco Lara Torres. Encargado de la Estrategia para Capacitar a los Docentes de Educación Básica, en la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), Barranca del Muerto No. 275, 2º Piso, Col. San José Insurgentes, México D.F., 2014
- 4.Funcionaria de la SEP, Georgina. DGSEI (Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa, Calzada de la Viga No.1174 esquina Eje 5 Sur, Torre B, 2º piso Col. El Triunfo, Delegación Iztapalapa, C.P.09430, México D.F., 09 de noviembre de 2013
- 5.Funcionaria de la SEP, Karen. DGSEI (Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa, Calzada de la Viga No.1174 esquina Eje 5 Sur, Torre B, 2º piso Col. El Triunfo, Delegación Iztapalapa, C.P.09430, México D.F., 09 de noviembre de 2013

6. Profesora de Secundaria, Mónica. Internado para niñas en Valle de Chalco, Estado de México, 13 de abril de 2014
7. Padre de familia indígena, Tito. Col. San Lorenzo Tezonco, Delegación Iztapalapa, México D.F.; 21 de enero de 2014
8. Psicóloga de Primaria, Jessica. Escuela primaria internado N° 28 General Lázaro Cárdenas, Delegación Iztapalapa, México D.F.; 24 de enero de 2014
9. Director de Primaria, José. Escuela primaria internado N° 28 General Lázaro Cárdenas, Delegación Iztapalapa, México D.F., 09 de febrero de 2014
10. Orientadora escolar, María. Escuela primaria internado N° 28 General Lázaro Cárdenas, Delegación Iztapalapa, México D.F., 09 de febrero de 2014
11. Trabajadora social, Guadalupe. Escuela primaria internado N° 28 General Lázaro Cárdenas, Delegación Iztapalapa, México D.F., 14 de febrero de 2014

12. Asistente administrativa, Xóchitl. Escuela primaria internado N° 28 General Lázaro Cárdenas, Delegación Iztapalapa, México D.F.; 14 de febrero de 2014
13. Profesor de Preescolar, Rubén. Escuela Preescolar Australia, Col. El Moral, Delegación Iztapalapa, México D.F., 22 de febrero de 2014
14. Profesora de Secundaria, Krysh. Escuela Secundaria Quetzalcóatl, Col. El Sifón, Delegación Iztapalapa, 31 de enero de 2014
15. Indígena Migrante, Pedro. Asamblea de Migrantes Indígenas A.C., Av. Calzada de Tlalpan 489, CP. 08200, Delegación Iztacalco, México D.F., 2014
16. Maestra de Primaria, Guadalupe, entrevistada en la encuesta del INEE, 20 de noviembre de 2013
17. Maestro de Primaria, Gallo. Entrevistado en la encuesta del INEE. 20 de noviembre de 2013
18. Encargados de Direcciones Escolares de Escuelas de Educación Básica en la Delegación Iztapalapa. Entrevistados en la encuesta del INEE, 20 de noviembre de 2013

19. Representante del Comité de Padres de familia, Madre de familia.
Escuela Primaria de tiempo Completo: Juan Escutia, ubicada en Av. Jacarandas Esq. Periférico Oriente, Col. El Vergel, Delegación Iztapalapa, 18 de Marzo de 2015
20. Funcionario del GDF, Lic. Juan Jesús González. Sub Dirección de Educación Indígena de la SEDU DF; encargado de la acción institucional **Atención a la Educación Básica de la Población Indígena en la Ciudad de México**. Secretaría de Educación del Distrito Federal, México D.F., 29 de Septiembre de 2015
21. Funcionaria del GDF, Lic. Jaqueline Pardo Semo. Dirección de Educación Inclusiva y Complementaria de la Secretaría de Educación del DF SEDU, Programa para Indígenas Migrantes en las escuelas de Educación Básica en la Ciudad de México. México D.F., 29 de Septiembre de 2015

ANEXO FOTOGRÁFICO

A continuación se presenta una serie de fotografías para ilustrar el proceso de transformación socio-espacial acontecido en Iztapalapa en las décadas anteriores.



Foto. 2 Panorámica del Cerro de la Estrella a principios del Siglo XX



Foto. 3 Iztapalapa en 1949



Foto. 4 Canal Nacional, 5 de marzo de 1951



Foto. 5 Iztapalapa en los años 60 del Siglo XX



Foto. 6 Iztapalapa en la actualidad

ANEXO ESTADÍSTICO

Tabla 1

Población de 5 años y más hablante de lengua indígena por entidad federativa según sexo, 2005

Entidad federativa	Absolutos			Distribución porcentual		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Estados Unidos Mexicanos	6 011 202	2 959 064	3 052 138	100.0	100.0	100.0
Aguascalientes	2 713	1 514	1 199	0.0	0.1	0.0
Baja California	33 604	18 029	15 575	0.6	0.6	0.5
Baja California Sur	7 095	4 226	2 869	0.1	0.1	0.1
Campeche	89 084	45 825	43 259	1.5	1.5	1.4
Coahuila de Zaragoza	5 842	3 348	2 494	0.1	0.1	0.1
Colima	2 889	1 644	1 245	0.0	0.1	0.0
Chiapas	957 255	475 255	482 000	15.8	16.1	15.8
Chihuahua	93 709	47 938	45 771	1.6	1.6	1.5
Distrito Federal	118 424	55 487	62 937	2.0	1.9	2.1
Durango	27 792	13 796	13 996	0.5	0.5	0.5
Guanajuato	10 347	5 554	4 793	0.2	0.2	0.2
Guerrero	383 427	183 863	199 564	6.4	6.2	6.5
Hidalgo	320 029	157 056	162 973	5.3	5.3	5.3
Jalisco	42 372	21 873	20 499	0.7	0.7	0.7
México	312 319	150 741	161 578	5.2	5.1	5.3
Michoacán de Ocampo	113 166	54 088	59 078	1.9	1.8	1.9
Morelos	24 757	12 330	12 427	0.4	0.4	0.4
Nayarit	41 689	21 119	20 570	0.7	0.7	0.7
Nuevo León	29 538	14 468	15 070	0.5	0.5	0.5
Oaxaca	1 091 502	519 630	571 872	18.1	17.6	18.8
Puebla	548 723	263 717	285 006	9.1	8.9	9.3
Querétaro	23 363	11 457	11 906	0.4	0.4	0.4
Quintana Roo	170 982	91 191	79 791	2.8	3.1	2.6
San Luis Potosí	234 815	119 554	115 261	3.9	4.0	3.8
Sinaloa	30 459	17 274	13 185	0.5	0.6	0.4
Sonora	51 701	28 058	23 643	0.9	0.9	0.8
Tabasco	52 139	27 240	24 899	0.9	0.9	0.8
Tamaulipas	20 221	10 495	9 726	0.3	0.4	0.3
Tlaxcala	23 807	12 163	11 644	0.4	0.4	0.4
Veracruz de Ignacio de la Llave	605 135	295 780	309 355	10.1	10.0	10.1
Yucatán	538 355	272 078	266 277	9.0	9.2	8.7
Zacatecas	3 949	2 273	1 676	0.1	0.1	0.1

Fuente: Perfil socio-demográfico de la población que habla lengua indígena (INEGI), 2009:

Tabla 2

Población de 5 años y más no hablante de lengua indígena por entidad federativa según sexo, 2005

Entidad federativa	Absolutos			Distribución porcentual		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Estados Unidos Mexicanos	83 704 299	40 436 709	43 267 590	100.0	100.0	100.0
Aguascalientes	923 496	443 096	480 400	1.1	1.1	1.1
Baja California	2 308 616	1 159 865	1 148 751	2.8	2.9	2.7
Baja California Sur	425 305	216 456	208 849	0.5	0.5	0.5
Campeche	579 689	283 983	295 706	0.7	0.7	0.7
Coahuila de Zaragoza	2 186 808	1 080 108	1 106 700	2.6	2.7	2.6
Colima	491 465	241 137	250 328	0.6	0.6	0.6
Chiapas	2 707 443	1 315 581	1 391 862	3.2	3.3	3.2
Chihuahua	2 642 806	1 306 846	1 335 960	3.2	3.2	3.1
Distrito Federal	7 610 134	3 614 870	3 995 264	9.1	9.0	9.2
Durango	1 294 966	629 602	665 364	1.5	1.6	1.5
Guanajuato	4 278 848	2 017 732	2 261 116	5.1	5.0	5.2
Guerrero	2 323 490	1 109 458	1 214 032	2.8	2.7	2.8
Hidalgo	1 748 289	827 660	920 629	2.1	2.0	2.1
Jalisco	5 776 564	2 784 897	2 991 667	6.9	6.9	6.9
México	11 629 196	5 638 812	5 990 384	13.8	13.9	13.8
Michoacán de Ocampo	3 364 875	1 591 611	1 773 264	4.0	3.9	4.1
Morelos	1 368 673	651 835	716 838	1.6	1.6	1.7
Nayarit	795 440	391 077	404 363	1.0	1.0	0.9
Nuevo León	3 654 178	1 814 462	1 839 716	4.4	4.5	4.3
Oaxaca	2 002 418	946 624	1 055 794	2.4	2.3	2.4
Puebla	4 121 556	1 954 837	2 166 719	4.9	4.8	5.0
Querétaro	1 361 702	653 525	708 177	1.6	1.6	1.6
Quintana Roo	714 493	357 774	356 719	0.9	0.9	0.8
San Luis Potosí	1 889 955	903 670	986 285	2.3	2.2	2.3
Sinaloa	2 242 758	1 107 277	1 135 481	2.7	2.7	2.6
Sonora	2 034 574	1 013 260	1 021 314	2.4	2.5	2.4
Tabasco	1 699 939	829 860	870 079	2.0	2.1	2.0
Tamaulipas	2 598 428	1 278 108	1 320 320	3.1	3.2	3.1
Tlaxcala	912 677	438 376	474 301	1.1	1.1	1.1
Veracruz de Ignacio de la Llave	5 741 910	2 740 337	3 001 573	6.9	6.8	6.9
Yucatán	1 070 405	518 247	552 158	1.3	1.3	1.3
Zacatecas	1 203 203	575 726	627 477	1.4	1.4	1.5

Fuente: Perfil socio-demográfico de la población que habla lengua indígena (INEGI), 2009:

Tabla 3

Distribución porcentual de la población de 5 años y más por entidad federativa según condición de habla indígena, 2005

Entidad federativa	Hablante de lengua indígena	No hablante de lengua indígena
Estados Unidos Mexicanos	6.7	92.7
Aguascalientes	0.3	99.2
Baja California	1.4	97.5
Baja California Sur	1.6	96.9
Campeche	13.2	86.2
Coahuila de Zaragoza	0.3	99.2
Colima	0.6	98.9
Chiapas	26.0	73.6
Chihuahua	3.4	95.6
Distrito Federal	1.5	97.6
Durango	2.1	97.5
Guanajuato	0.2	99.4
Guerrero	14.1	85.4
Hidalgo	15.4	84.1
Jalisco	0.7	98.4
México	2.6	96.8
Michoacán de Ocampo	3.2	96.3
Morelos	1.8	97.8
Nayarit	5.0	94.5
Nuevo León	0.8	98.2
Oaxaca	35.2	64.5
Puebla	11.7	87.9
Querétaro	1.7	97.9
Quintana Roo	19.2	80.2
San Luis Potosí	11.0	88.6
Sinaloa	1.3	98.2
Sonora	2.5	96.9
Tabasco	3.0	96.5
Tamaulipas	0.8	98.2
Tlaxcala	2.5	96.9
Veracruz de Ignacio de la Llave	9.5	90.1
Yucatán	33.3	66.2
Zacatecas	0.3	99.2

Nota: Los porcentajes no suman cien debido a la fracción de población que no especificó si habla o no lengua indígena.

Fuente: Perfil socio-demográfico de la población que habla lengua indígena (INEGI), 2009:

Tabla 4

Población de 5 años y más hablante de lengua indígena en municipios con más de 25 mil hablantes, 2005

Municipio	Entidad federativa	Total	Hombres	Mujeres	Índice de femineidad
Ocosingo	Chiapas	101 617	50 801	50 816	100.0
Mérida	Yucatán	79 661	38 338	41 323	107.8
Chilón	Chiapas	76 827	38 395	38 432	100.1
Huejutla de Reyes	Hidalgo	65 451	32 626	32 825	100.6
Chamula	Chiapas	55 682	26 230	29 452	112.3
Tila	Chiapas	52 214	26 191	26 023	99.4
Benito Juárez	Quintana Roo	50 936	27 598	23 338	84.6
Juchitán de Zaragoza	Oaxaca	50 869	24 568	26 301	107.1
San Cristóbal de las Casas	Chiapas	47 890	22 854	25 036	109.5
Tantoyuca	Veracruz de Ignacio de la Llave	46 211	23 470	22 741	96.9
Puebla	Puebla	42 142	20 875	21 267	101.9
Felipe Carrillo Puerto	Quintana Roo	40 996	20 991	20 005	95.3
Salto de Agua	Chiapas	39 151	19 619	19 532	99.6
Las Margaritas	Chiapas	39 013	19 351	19 662	101.6
Palenque	Chiapas	37 032	18 374	18 658	101.5
Chicontepec	Veracruz de Ignacio de la Llave	36 262	17 333	18 929	109.2
Tamazunchale	San Luis Potosí	36 119	18 569	17 550	94.5
Valladolid	Yucatán	35 364	17 475	17 889	102.4
Oxchuc	Chiapas	33 780	16 981	16 799	98.9
Papantla	Veracruz de Ignacio de la Llave	33 463	16 189	17 274	106.7
Ixhuatán de Madero	Veracruz de Ignacio de la Llave	32 499	15 761	16 738	106.2
Tlapa de Comonfort	Guerrero	31 936	14 850	17 086	115.1
Tenejapa	Chiapas	30 599	14 940	15 659	104.8
Iztapalapa	Distrito Federal	29 834	15 080	14 754	97.8
Cuetzalan del Progreso	Puebla	29 261	14 506	14 755	101.7
Tizimín	Yucatán	28 272	14 586	13 686	93.8
Aquismón	San Luis Potosí	27 950	14 148	13 802	97.6
Zongolica	Veracruz de Ignacio de la Llave	26 251	12 968	13 283	102.4
Calkiní	Campeche	26 127	13 071	13 056	99.9
Zinacantán	Chiapas	25 980	12 376	13 604	109.9
Chilapa de Álvarez	Guerrero	25 961	12 457	13 504	108.4

Fuente: Perfil socio-demográfico de la población que habla lengua indígena (INEGI), 2009:

Tabla 5

Porcentaje de población de 6 a 11 años que asiste a la escuela por entidad federativa según condición de habla indígena y sexo, 2005

Entidad federativa	Habla de lengua indígena			No hablante de lengua indígena		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Estados Unidos Mexicanos	92.1	92.3	91.8	96.9	96.9	97.0
Aguascalientes	96.0	95.3	96.7	97.9	97.9	98.1
Baja California	82.1	81.9	82.4	96.2	96.2	96.5
Baja California Sur	75.1	77.5	72.6	97.0	97.0	97.1
Campeche	96.2	96.3	96.2	96.9	96.9	96.9
Coahuila de Zaragoza	94.1	94.6	93.4	97.5	97.5	97.7
Colima	88.9	85.8	92.4	96.6	96.6	97.2
Chiapas	89.8	90.7	88.8	94.5	94.5	94.6
Chihuahua	67.6	68.0	67.3	97.2	97.2	97.3
Distrito Federal	92.7	93.0	92.3	97.8	97.8	97.7
Durango	85.6	86.6	84.7	97.3	97.3	97.5
Guanajuato	92.8	91.8	94.0	96.8	96.8	97.1
Guerrero	89.2	89.3	89.2	95.9	95.9	96.0
Hidalgo	96.8	96.8	96.8	97.5	97.5	97.6
Jalisco	83.2	85.6	80.7	96.7	96.7	97.1
México	94.3	94.7	93.9	97.3	97.3	97.3
Michoacán de Ocampo	93.5	93.5	93.5	95.9	95.9	96.3
Morelos	82.4	82.1	82.7	96.4	96.4	96.8
Nayarit	86.5	86.7	86.3	97.5	97.5	97.8
Nuevo León	95.3	95.3	95.3	97.5	97.5	97.6
Oaxaca	94.1	94.1	94.2	96.8	96.8	97.0
Puebla	93.8	93.9	93.7	96.6	96.6	96.6
Querétaro	93.9	94.4	93.4	97.4	97.4	97.5
Quintana Roo	96.1	96.2	96.0	97.0	97.0	97.0
San Luis Potosí	97.2	97.0	97.4	97.5	97.5	97.8
Sinaloa	71.9	72.9	70.9	96.9	96.9	97.3
Sonora	91.2	91.3	91.1	97.3	97.3	97.6
Tabasco	96.4	96.4	96.5	96.8	96.8	97.0
Tamaulipas	92.7	92.5	93.0	97.1	97.1	97.3
Tlaxcala	93.3	93.4	93.1	97.4	97.4	97.5
Veracruz de Ignacio de la Llave	94.6	94.7	94.6	96.3	96.3	96.4
Yucatán	95.7	95.5	95.8	97.5	97.5	97.6
Zacatecas	85.9	85.9	85.9	97.3	97.3	97.6

Fuente: Perfil socio-demográfico de la población que habla lengua indígena (INEGI), 2009:

Tabla 6

Porcentaje de población de 12 a 14 años que asiste a la escuela por entidad federativa según condición de habla indígena y sexo, 2005

Entidad federativa	Habla de lengua indígena			No habla de lengua indígena		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Estados Unidos Mexicanos	82.7	84.8	80.5	90.7	90.6	90.8
Aguascalientes	88.6	85.1	93.0	89.8	89.4	90.2
Baja California	72.4	75.8	68.7	92.2	92.0	92.4
Baja California Sur	54.6	54.1	55.3	93.7	93.5	93.9
Campeche	87.2	89.0	85.5	90.8	91.2	90.4
Coahuila de Zaragoza	85.1	88.3	81.8	92.5	92.1	93.0
Colima	78.4	76.1	80.9	91.4	90.6	92.3
Chiapas	78.0	81.9	74.1	86.8	88.0	85.5
Chihuahua	59.7	60.0	59.4	90.5	89.9	91.1
Distrito Federal	78.5	83.0	73.7	95.8	95.6	96.0
Durango	82.0	84.0	80.0	90.4	89.7	91.1
Guanajuato	78.6	80.1	77.0	86.0	86.4	85.7
Guerrero	80.6	82.3	79.0	89.5	89.6	89.4
Hidalgo	90.3	91.4	89.2	92.2	91.9	92.6
Jalisco	78.3	83.7	71.0	87.9	87.3	88.5
México	81.8	82.9	80.7	92.3	92.3	92.3
Michoacán de Ocampo	83.7	85.7	81.7	84.6	83.9	85.4
Morelos	75.5	76.5	74.6	91.5	90.6	92.5
Nayarit	78.9	78.7	79.1	92.8	91.8	93.9
Nuevo León	80.4	86.1	75.2	93.7	93.7	93.8
Oaxaca	85.2	87.3	83.1	91.0	91.2	90.7
Puebla	82.2	84.2	80.1	87.6	87.9	87.3
Querétaro	75.9	79.8	72.0	89.6	89.7	89.6
Quintana Roo	91.0	92.5	89.4	93.8	93.7	93.8
San Luis Potosí	90.3	90.3	90.2	92.2	91.9	92.5
Sinaloa	47.4	48.2	46.5	92.5	91.6	93.3
Sonora	84.0	83.3	84.8	94.4	93.8	94.9
Tabasco	91.7	92.7	90.6	92.2	92.5	91.8
Tamaulipas	81.8	85.1	77.8	92.2	91.9	92.5
Tlaxcala	83.2	88.6	77.3	91.9	91.8	92.0
Veracruz de Ignacio de la Llave	85.1	86.2	84.0	90.0	90.1	89.9
Yucatán	86.0	88.5	83.5	94.2	94.6	93.7
Zacatecas	73.1	68.7	78.4	88.2	87.2	89.3

Fuente: Perfil socio-demográfico de la población que habla lengua indígena (INEGI), 2009:

Tabla 7

Porcentaje de población de 15 a 19 años que asiste a la escuela por entidad federativa según condición de habla indígena y sexo, 2005

Entidad federativa	Habla de lengua indígena			No habla de lengua indígena		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Estados Unidos Mexicanos	36.3	39.5	33.3	54.1	54.1	54.1
Aguascalientes	41.9	42.4	41.2	50.6	49.3	51.7
Baja California	25.7	24.8	26.9	54.0	53.9	54.2
Baja California Sur	15.7	14.3	18.1	60.3	58.9	61.8
Campeche	42.2	46.8	37.4	59.4	60.3	58.4
Coahuila de Zaragoza	56.8	55.4	58.3	53.9	54.1	53.7
Colima	43.1	44.1	42.1	56.3	54.7	57.8
Chiapas	34.2	39.9	28.8	51.0	53.5	48.7
Chihuahua	19.6	18.8	20.3	54.4	53.4	55.4
Distrito Federal	26.4	30.5	23.6	68.1	68.3	67.8
Durango	45.5	45.0	46.0	50.5	49.5	51.5
Guanajuato	35.6	33.0	38.4	41.1	41.2	41.0
Guerrero	38.5	40.7	36.6	53.1	53.0	53.2
Hidalgo	40.7	42.9	38.4	54.1	53.5	54.8
Jalisco	33.2	39.8	27.0	48.0	47.1	48.9
México	28.8	29.5	28.1	55.4	55.5	55.4
Michoacán de Ocampo	34.7	38.2	31.5	43.8	42.9	44.7
Morelos	29.4	26.4	32.0	54.4	53.3	55.4
Nayarit	37.5	39.0	36.1	56.8	54.2	59.5
Nuevo León	17.3	22.1	14.3	51.9	52.7	51.1
Oaxaca	39.2	42.9	35.7	55.6	56.1	55.1
Puebla	34.3	36.2	32.4	51.6	51.7	51.5
Querétaro	28.2	31.0	25.6	48.1	48.4	47.9
Quintana Roo	36.7	38.5	34.6	55.2	55.3	55.1
San Luis Potosí	41.6	42.9	40.1	52.1	52.0	52.2
Sinaloa	18.7	17.6	20.3	62.8	61.4	64.3
Sonora	39.7	39.1	40.4	62.2	61.6	62.9
Tabasco	50.4	52.9	47.8	57.0	58.8	55.2
Tamaulipas	28.9	31.6	26.3	56.1	55.7	56.5
Tlaxcala	26.8	28.5	25.1	54.2	53.9	54.4
Veracruz de Ignacio de la Llave	42.7	44.8	40.6	57.7	58.1	57.3
Yucatán	33.4	37.0	29.6	63.2	64.9	61.5
Zacatecas	32.5	31.4	34.0	44.2	42.8	45.5

Fuente: Perfil socio-demográfico de la población que habla lengua indígena (INEGI), 2009:

Tabla 8

Porcentaje de población de 15 años y más alfabeta por entidad federativa según condición de habla indígena y sexo, 2005

Entidad federativa	Habla de lengua indígena			No hablante de lengua indígena		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Estados Unidos Mexicanos	68.3	76.7	60.2	93.3	94.4	92.3
Aguascalientes	93.9	95.4	92.0	95.8	96.2	95.5
Baja California	78.3	85.4	70.0	97.2	97.5	96.9
Baja California Sur	78.2	83.5	70.2	96.7	96.9	96.4
Campeche	74.1	79.6	68.1	92.6	93.7	91.6
Coahuila de Zaragoza	92.9	95.1	90.0	96.7	96.8	96.6
Colima	83.9	88.0	78.2	93.6	93.6	93.6
Chiapas	60.8	72.1	49.9	84.4	87.7	81.4
Chihuahua	54.6	61.9	46.8	96.9	96.8	97.0
Distrito Federal	87.0	92.4	82.3	97.6	98.5	96.7
Durango	64.3	75.0	53.9	95.7	95.5	95.9
Guanajuato	83.0	88.3	76.8	89.5	91.1	88.2
Guerrero	52.1	60.5	44.7	84.4	86.9	82.2
Hidalgo	65.4	73.9	57.4	91.3	92.8	90.1
Jalisco	81.9	88.4	75.3	94.5	94.8	94.2
México	73.6	85.5	62.5	95.3	96.8	94.0
Michoacán de Ocampo	70.1	79.3	61.9	88.0	88.5	87.6
Morelos	69.5	76.5	62.7	92.3	93.6	91.2
Nayarit	63.1	70.9	55.2	93.3	92.9	93.6
Nuevo León	94.5	96.0	93.0	97.2	97.5	96.9
Oaxaca	67.0	75.6	59.4	88.5	91.2	86.1
Puebla	64.6	74.0	56.2	90.5	92.7	88.6
Querétaro	70.1	81.6	59.4	92.2	94.0	90.6
Quintana Roo	82.8	87.0	78.0	96.4	97.1	95.7
San Luis Potosí	76.9	82.6	71.1	91.7	92.4	91.0
Sinaloa	71.8	77.2	64.6	93.9	93.4	94.3
Sonora	79.4	82.5	75.7	96.7	96.6	96.8
Tabasco	78.7	84.3	72.6	91.8	93.5	90.2
Tamaulipas	89.5	92.9	85.8	95.5	95.9	95.1
Tlaxcala	71.5	82.4	60.1	94.0	95.5	92.6
Veracruz de Ignacio de la Llave	64.7	73.6	56.4	88.9	90.7	87.3
Yucatán	76.3	80.9	71.6	96.7	97.1	96.4
Zacatecas	83.9	89.8	75.7	92.8	93.1	92.6

Fuente: Perfil socio-demográfico de la población que habla lengua indígena (INEGI), 2009: