



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO**  
**INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**  
**ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



## *TESIS*

*“Capitales económico, cultural y social de las mujeres migrantes indígenas y la educación de sus hijos en escuelas urbanas de Pachuca Hidalgo”.*

que para obtener el grado de  
Doctora en Ciencias de la Educación

Presenta:

Rosa Elena Durán González

Directora de tesis

Dra. Lydia Raesfeld

Pachuca de Soto, Hidalgo

Noviembre, 2010

## RESUMEN

En un contexto de sistemas comerciales globalizados y exclusión de grandes sectores de la población, los procesos migratorios se incrementan y los indígenas se van apropiando de los espacios urbanos en busca de mejores oportunidades de vida, enfrentando en la ciudad, nuevas dinámicas sociales, formas de interacción, experiencias, conflictos culturales y procesos de exclusión social y educativa.

El tema central de esta investigación radica en identificar a familias migrantes indígenas en la ciudad de Pachuca Hidalgo, en particular de las mujeres migrantes indígenas y la situación educativa de sus hijos, matriculados en la escuela Libertadores de América, ubicada en el Área Geoestadística Básica (AGEB) 1245 a partir del procesamiento de datos del INEGI 2000 y 2005.

En este trabajo se da cuenta de las distancias, proximidades, alejamiento, conexiones y relaciones entre los capitales económicos, sociales y culturales de las mujeres indígenas con el sustento teórico de Bourdieu, a partir de considerar a la ciudad, como el espacio social de relaciones objetivas donde están en juego capitales específicos socialmente valorados. La existencia del campo se hace objetivo a partir de identificar qué capitales están en juego (capital económico, cultural y social) y su lucha por adquirirlos.

La investigación muestra a las mujeres migrantes y la percepción que tienen de vivir en la ciudad en relación con la comunidad, la importancia que dan a la escuela de sus hijos y algunos aspectos educativos de los niños relacionados con la cultura familiar y la cultura escolar acerca de la distancia existente entre el habitus primario y secundario. Por lo anterior, se plantean retos educativos que reconozcan la diversidad cultural en la escuela para ser valorada como una fortaleza pedagógica así como una revalorización social de la presencia indígena en la ciudad.

## SUMMARY

In a context of globalized commercial systems and exclusions for big population sectors, the migratory moves keep increasing and indigenous people start to approach to urban spaces looking for better chances at life, facing in the city, new social dynamics, interaction forms, experiences, cultural conflicts and social and educative exclusion processes.

The main point of this investigation stems from identifying the social economical and cultural situation for the indigenous migrant families in the city of Pachuca, Hidalgo, particularly the one from migrant indigenous women and the educational situation of their children, who are registered students in the Libertadores de América school, located in the Basic Geoestadistical Area (AGEB) 1245 identified through INEGI data processing dating from 2000 and 2005.

This work accounts for distances, proximities, separations, connections and relations among the economical, social and cultural capital of indigenous women with the help of Bourdieu's theoretical sustent , from the point of considering the city, as the social space of objective relations where specific capitals of social value are at stake. Land existence becomes objective at the moment we identify what capitals are at stake (economical, cultural and social capitals) and the struggle to acquire them.

The investigation shows migrant women and their perception of living in the city while keeping contact with their community, the importance they grant to the school of their children and some educational aspects from children who are related to both the family culture and school culture about the existent distance between the primary and secondary habitus. Therefore, educational challenges that recognize cultural diversity in school are recommended so this one can be valued as a pedagogical fortitude, as well as a social revaluation of indigenous presence in the city.

## ÍNDICE

<b>Relación de gráficas</b>	<b>9</b>
<b>Relación de tablas</b>	<b>10</b>
<b>Relación de mapas</b>	<b>10</b>
<b>Relación de ilustraciones</b>	<b>11</b>
<b>Relación de fotografías</b>	<b>11</b>
<b>Introducción</b>	<b>12</b>
<b>Capítulo I</b>	<b>24</b>
<b>Antecedentes y construcción del objeto de estudio</b>	<b>24</b>
1.1. Tensiones entre lo global y lo local	24
1.1.1. Fragmentación del espacio social	24
1.1.2. Mediación de organismos internacionales	27
1.1.3. La educación: vía para abatir desigualdades	28
1.2. El marco jurídico internacional, nacional y estatal	29
1.3. El problema	33
1.4. Preguntas de investigación	38
1.5. Objetivo general y objetivos específicos	38
1.6. Justificación	39
Conclusiones del capítulo I	42
<b>Capítulo II</b>	<b>44</b>
<b>Educación e interculturalidad</b>	<b>44</b>
2.1. Paradigmas en educación: mirando la diversidad	45
2.1.1. Asimilacionista cultural	46
2.1.2. Deprivación cultural	47
2.1.3. Pluralismo cultural	48
2.1.4. Educación bicultural	49
2.1.5. El concepto de cultura en la educación intercultural	49
2.1.6. La educación multicultural: Un enfoque antropológico social	50
2.1.7. Antropología de la Educación: Un modelo de educación multicultural	52
2.2. Reflexiones en torno a la interculturalidad	54
2.2.1. Pedagogía intercultural	56
2.2.2. Competencia intercultural	57

	5
2.2.3. Los docentes en la formación intercultural	60
Conclusiones del capítulo II	62
<b>Capítulo III</b>	<b>64</b>
<b>Migración, mujer indígena y educación</b>	<b>64</b>
3.1. Teorías con perspectivas macro y micro económicas	66
3.1.1. La teoría de los sistemas mundiales: centro- periferia versus teoría del capital humano y teoría marxista	68
3.1.2. La perspectiva sociológica y demográfica	70
3.1.3. Estudios demográficos	72
3.1.4. Teoría del capital social	76
3.1.5. Teorías integradoras: transnacionalismo y perforación de los contenedores del Estado Nación	77
3.2. Migración femenina: Contextos	88
3.2.1. Migración internacional	88
3.2.2. Migración rural urbana en México	90
3.2.2.1. Estudios sobre bilingüismo	93
3.2.3. Migración femenina rural urbana en México	96
3.2.4. Migración y contextos interculturales en México	101
Conclusiones del capítulo III	108
<b>Capítulo IV</b>	<b>109</b>
<b>Referentes empírico y metodológicos</b>	<b>109</b>
Introducción	109
4.1. Etapa I La construcción del estado del conocimiento.	110
4.2. Etapa II Construcción del estudio teórico	112
4.3. Etapa III El contexto	113
4.4. Etapa IV La comprobación en el trabajo de campo	119
Selección de la muestra	119
4.5. Estudio cuantitativo	121
4.6. Estudio cualitativo.	126
4.7. Etapa V Procesamiento de datos	129
<b>Capítulo V</b>	<b>131</b>
<b>Referentes teóricos</b>	<b>131</b>
5.1. El enfoque de Geertz, la descripción densa	132
5.2. La cultura en el desarrollo humano, Amartya Sen	135

5.3. Cultura desde el enfoque intercultural	137
5.4. El enfoque de cultura como recurso, Bourdieu	139
5.4.1. La realidad es relacional	140
Perspectiva constructivista y relacional	140
5.4.2. Postulados	141
5.4.3. Metodología relacional	144
5.4.4. Paso a las categorías de comprensión	145
Campo	145
Habitus	147
5.4.5. Capitales y práctica social	149
<b>Capítulo VI</b>	<b>151</b>
<b>Resultados</b>	<b>151</b>
<b>Capitales económico, cultural y social de las mujeres migrantes</b>	<b>151</b>
6.1. La construcción del espacio social	152
6.2. Espacio de conflicto: la ciudad	152
6.3. Campo, habitus y capital.	154
6.4. Los agentes	155
6.4.1. Lugar de origen	156
6.4.2. Estado civil	157
6.4.3. Familias indígenas	158
6.5. Capital económico	159
6.5.1. Proximidad y alejamiento de las familias.	159
6.5.2. Situación laboral	162
6.5.3. Lucha en el campo laboral por el capital económico	164
6.5.4. Ocupación	165
6.5.5. Trabajo de las mujeres indígenas	165
6.5.6. Proceso de migración: la lucha por el capital económico.	167
6.5.6.1. Migración femenina: solteras	168
6.5.6.2. Migración femenina: con Pareja	171
6.6. Capital Social	173
6.6.1. Compadrazgo	173
6.6.2. Vínculos con la comunidad	174
6.6.3. Remesas	174
6.7. Capital cultural	176
6.7.1. Institucionalizado	176
6.7.2. Incorporado	179

6.7.2.1. La lengua	179
6.7.2.2. Pérdida de la lengua indígena	180
6.7.3. Capital incorporado en el campo de juego	182
6.7.3.1. Fiestas, costumbres y tradiciones en la ciudad	183
6.7.3.2. Fiestas costumbres y tradiciones en el pueblo	184
<b>Capítulo VII</b>	<b>186</b>
<b>Resultados</b>	<b>186</b>
<b>Reconfiguración del habitus de la mujer migrante en la ciudad</b>	<b>186</b>
7.1. El habitus en la ciudad se reconfigura.	186
7.2. Capitales y prácticas sociales en el lugar de origen	190
7.3. Migración, redes sociales, posiciones y disposiciones	191
7.3.1. Red migratoria de mujeres solteras	193
7.3.2. Jefatura de mujer migrante	196
7.3.3. Migración definitiva a Pachuca.	196
7.3.4. Migración de mujer con pareja	197
7.4. Mujer indígena y su educación en la comunidad	197
7.4.1. Un agente social en el campo educativo	198
7.4.2. Distancia entre el discurso y la realidad educativa en el periodo 1970-1980	199
7.4.3. Capital simbólico: “ser de la <i>escolta</i> ”	202
<b>Capítulo VIII</b>	<b>212</b>
<b>Resultados</b>	<b>212</b>
<b>Mujeres migrantes y la educación de sus hijos en la ciudad</b>	<b>212</b>
8.1. Cuidado de los hijos	212
8.1.1. Ayuda en tareas	213
8.1.2. Participación con la escuela	215
8.2. Situación educativa de los niños en la escuela urbana de Pachuca.	216
8.2.1. Caracterización de niños en edad escolar entre 6-16 años en hogares con hablantes de lengua indígena.	216
8.2.2. Lengua indígena en la escuela.	217
8.2.3. Percepciones de la escuela	220
8.2.4. Costumbres y tradiciones	226
8.2.5. Situación de las niñas indígenas	228

<b>CONCLUSIONES</b>	<b>231</b>
La población indígena en la ciudad	231
Cambios socioeconómicos	232
Cambios culturales	233
Redes sociales y mujeres migrantes indígenas	234
Capitales y reconfiguración del habitus	236
Los agentes: mujeres migrantes indígenas y la situación escolar de sus hijos	238
Los niños y su situación educativa	239
La resignificación de la cultura a través de costumbres y tradiciones	241
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>242</b>
Anexos	

## Relación de gráficas

Gráfica 1	Lenguas indígenas que hablan en 4 Áreas Geoestadísticas Básicas	114
Gráfica 2	Población indígena por AGEB en la cd. de Pachuca Hgo.	115
Gráfica 3	Porcentaje de hombres y mujeres migrantes hablantes de lengua indígena	154
Gráfica 4	Estado civil de las mujeres y hombres migrantes indígenas en la ciudad	155
Gráfica 5	Composición de familias migrantes en la ciudad	156
Gráfica 6	Percepciones de las mujeres migrantes indígenas sobre la vida en la ciudad	160
Gráfica 7	Búsqueda de trabajo en la ciudad y quién ayuda	161
Gráfica 8	Edad en la que empezó a trabajar por sexo en migrantes indígenas	162
Gráfica 9	Incidencia de migraciones	165
Gráfica 10	Decisión sobre regresar al lugar de origen	170
Gráfica 11	Remesas que se mandan a la comunidad	173
Gráfica 12	Capital cultural de la población encuestada mayores de 5 años	175
Gráfica 13	Motivos de las mujeres para migrar a la ciudad	189
Gráfica 14	Distribución entre los agentes sobre el cuidado de los enfermos en la ciudad	209
Gráfica 15	Tiempo que dedica a las tareas de sus hijos	210

### Relación de tablas

Tabla 1	Distribución de población que habla lengua indígena en 235 AGEB	112
Tabla 2	Distribución de población que habla lengua indígena por AGEB	113
Tabla 3	Relación de conceptos ordenadores para mirar la realidad de los agentes	152
Tabla 4	Migración de la mujer indígena en relación con su estado civil y situación familiar	170
Tabla 5	Hablantes de lengua indígena en población encuestada	177
Tabla 6	Toma de decisiones, autonomía sobre el uso del tipo y recursos económicos.	186
Tabla 7	Comparativa en tareas en la comunidad y en la ciudad	213
Tabla 8	Lengua que hablan los niños	215
Tabla 9	Lugares donde los niños aprendieron a hablar español	217
Tabla 10	Material de lectura en el hogar de familias indígenas	221
Tabla 11	Materia más difícil	222
Tabla 12	Calificaciones de los niños encuestados	224

### Relación de mapas

Mapa 1	Distribución por AGEB del Municipio de Pachuca de Soto Hidalgo	112
Mapa 2	Área Geoestadística 1245	115
Mapa 3	Plano urbano AGEB 1245	117
Mapa 4	Lugar de origen: Huehuetla, Huejutla, lugar destino: Pachuca y D.F	167
Mapa 5	Migración golondrina a otros municipios o ciudades conurbadas	168

### Relación de ilustraciones

Ilustración 1	El campo como espacio de juego en la ciudad de Pachuca Hgo.	151
Ilustración 2	Conceptos ordenadores para mirar la realidad social de los agentes (mujeres migrantes)	151
Ilustración 3	Capital cultural incorporado: labores del hogar, desvalorizado en el lugar de origen, socialmente valorado en la ciudad.	181
Ilustración 4	Distancia entre el habitus primario de la familia y el habitus secundario de una niña indígena en su comunidad de origen	200
Ilustración 5	Distancia entre el habitus primario de la familia y el habitus escolar de los niños en la ciudad.	219
Ilustración 6	Expresión objetiva de lo social y el gusto	223

### Relación de fotografías

Foto 1	Habitus en la ciudad, estructuras objetivas y subjetivas	153
Foto 2	Habitus expresado en el espacio privado	187
Foto 3	Platillo tradicional de fiestas en la ciudad	225
Foto 4	Expresión objetiva de cultura en la ciudad "el carnaval"	226
Foto 5	Honores a la bandera, escolta conformada por niñas indígenas	227

## Introducción

El presente trabajo aborda el tema de las familias indígenas migrantes asentadas en la ciudad de Pachuca Hidalgo así como las problemáticas de exclusión que enfrentan las mujeres y sus hijos en aspectos culturales, socioeconómicos y educativos.

En el capítulo I se analiza el fenómeno social de las mujeres indígenas en la ciudad desde la perspectiva globalizadora. Procesos económicos se extienden a sectores modernos y privados dejando fuera del mercado laboral a amplios sectores de la población. La falta de inversión en el sector agrario organizado en pequeñas parcelas de temporal son motivo que los indígenas realicen el éxodo a la ciudad a buscar mejores condiciones de vida.

En la ciudad, los indígenas, enfrentan nuevos escenarios, desempleo, precarias condiciones de empleabilidad, vivienda, falta de bienes y servicios, problemas de drogadicción, pandillerismo y violencia. En aspectos educativos, la baja escolaridad y analfabetismo son desventajas que les impiden acceder a mejores oportunidades de desarrollo y su condición social. Su condición de ser indígena, provoca en espacios urbanos, discriminación y exclusión social. Ante esta panorámica el marco normativo de organismos nacionales e internacionales plantean orientaciones para abatir las desigualdades e injusticia ante grupos vulnerables, como es en este caso, los indígenas, específicamente los niños y mujeres en la ciudad de Pachuca Hidalgo.

En este capítulo, también se recuperan las recomendaciones, que organismos internacionales dan a los estados nación, para que se implementen políticas públicas y mecanismos que garanticen la lucha contra la desigualdad social, a través de regulación de normas y leyes con la finalidad de lograr una sociedad más justa en el sentido de satisfacer las legítimas necesidades básicas de todos los miembros, la sobrevivencia de las culturas y grupos étnicos en desventaja.

Parte del problema que se aborda en este apartado además de la pobreza y marginación, es el conflicto cultural generando un proceso de pérdida de identidad étnica y lingüística de los indígenas en la ciudad. Además de la marginación cultural, los problemas educativos radican principalmente en que el sistema escolar no favorece la atención a la diversidad cultural, los indígenas enfrentan la desventaja de baja escolaridad, rezago educativo, ausentismo y reprobación. En este sentido, la incorporación de las niñas y niños migrantes a la educación básica en la escuela urbana, lejos de ser un factor de cohesión social y educación intercultural como lo plantea el marco normativo y orientaciones internacionales, es un problema de exclusión y marginación en las interacciones con otros niños de cultura urbana, además de las antes citadas.

En relación a las mujeres indígenas, los roles de atención y cuidado de los hijos en el ámbito familiar son determinantes en el proceso de escolarización y aprendizaje de sus hijos, es por ello que se pretende documentar las condiciones y procesos que influyen en el aprovechamiento escolar de los hijos de mujeres migrantes indígenas.

El sistema educativo tiene la responsabilidad de diagnosticar las condiciones socioculturales y educativas de los niños de origen indígena en contextos urbanos, mismos que son indispensables para implementar acciones que favorezcan la educación y la participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos. Por lo anterior resulta relevante en el presente trabajo a través de identificar los capitales económico, social y cultural de las mujeres migrantes indígenas en la ciudad en relación con su comunidad de origen para explicar las relaciones existentes y las implicaciones que existen con los aspectos educativos, asimismo, el vínculo que existe con la escuela y como enfrentan el uso de la lengua y su cultura. Un aspecto importante es identificar sobre las prácticas sociales que van reconfigurando el habitus de las mujeres indígenas en la ciudad. Esta investigación constituye un tema de interés del cual resulta de cierta crisis y ausencia actual de referentes antes mencionados.

El capítulo II da cuenta de la construcción del objeto de estudio, se propone una plataforma educativa en torno al concepto de cultura. Se parte de la premisa que la educación es una vía para abatir las desigualdades y el tema de diversidad cultural está presente desde el discurso político y educativo.

El tratamiento de la política educativa en México en torno a la diversidad ha transitado desde un discurso integracionista y homogeneizante, una postura segregacionista, así como planteamientos que incorporan el reconocimiento de la presencia indígena a través de modelos bilingües. El más reciente, es el discurso contemporáneo de interculturalidad en educación.

Es por lo anterior que en este capítulo se recuperan los modelos educativos: el primero de ellos es la *asimilación cultural*; plantea un desequilibrio y violencia simbólica en la acción educativa porque el alumno rompe con la cultura madre para ser asimilado, por tanto, este modelo legitima a través de la escuela, su forma culturalmente dominante. *El modelo de la Deprivación cultural* plantea reconocimiento de la diversidad en el sentido de enseñar a todos a valorar estas diferencias y no hacer énfasis en las minorías culturalmente diferentes. Promueven la convivencia y la educación multicultural solo al interior del aula, como sistema endógeno. *El modelo de Pluralismo Cultural* supera el enfoque anterior en el sentido que considera la Multiculturalidad como sistema exógeno, es decir, propone una interacción inter e intra grupos con la sociedad. *El modelo de educación bicultural*, plantea una relación entre una cultura mayoritaria de una sociedad dominante con minorías hablantes de otro idioma y pugna tanto por el grupo mayoritario como el minoritario sin perder su identidad cultural y su lengua, afirma este modelo, que existe una misma competencia cultural, pero dos conjuntos de actuación sociocultural en el que la lengua juega un papel en el mantenimiento de la identidad cultural y en la expresión de las actitudes de los miembros.

*El modelo de educación Intercultural* parte del concepto de cultura, su finalidad es la igualdad entre los individuos. Es necesario insistir en el concepto de

cultura como algo difuso, inacabado y en constante movimiento. Ante esta dificultad la operación que algunos realizan consiste en identificar la cultura con grupo étnico. Esta primera identificación va seguida de una segunda aún más compleja de identificar: la pluralidad de grupos étnicos con pluralidad cultural. Este es un nuevo reduccionismo que equipara claramente el concepto de cultura y la identidad de un grupo y que hay que tomar en cuenta en este modelo para no caer en reduccionismos.

Como un apartado importante de este capítulo, están las reflexiones en torno a la *diversidad e interculturalidad*. Como premisa partimos que nuestra forma de relacionarnos tiene una tendencia a excluir lo diferente, esta lógica obedece a un posicionamiento etnocéntrico, de percibir nuestra cultura y nuestras prácticas sociales como las auténticas y legítimamente validas para nuestro grupo social, por otro lado, las prácticas culturales hegemónicas del modelo occidental tienden hacia la homogenización y permean también nuestra forma de pensar y actuar. El primer paso para un reconocimiento intercultural sería reconocer que la diversidad está presente y se objetiva de diferente manera: lengua, cultura, gastronomía, preferencias, religión, formas de pensar, etc. No podremos hablar de diálogo intercultural sin tener presente el esquema de la justicia social, ser inclusivos no solo en la cultura objetivada sino en un ejercicio más amplio: la toma de decisiones y la distribución de los bienes y la riqueza así como la participación política de las minorías que propone Fonet Betancourt.

El capítulo III, aborda el tema de la migración, con la premisa que los proceso de globalización producen grandes cambios y transformaciones, recorren la dimensión económica, la dinámica social y cultural. La primera parte del capítulo da cuenta de algunos enfoques teóricos y sistemas conceptuales para comprender el fenómeno social de la migración. Se confrontan teorías macro y micro como *la teoría neoclásica, la nueva economía de la migración laboral la teoría de los mercados laborales segmentados, teoría de los sistemas mundiales, teoría centro periferia, la teoría del capital entre otros. En la segunda parte de migración se miran algunos contextos de la migración femenina en el ámbito internacional,*

*nacional y rural como son los trabajos de Arizpe (1976) Bartolomé (1996) Hiernaux y otros.*

En relación al sistema conceptual de la migración *la economía neoclásica* explica el fenómeno migratorio a escala macro desde la disparidad regional en la oferta y demanda de trabajo. Asimismo esta teoría también explica la migración a escala micro desde las decisiones individuales de los actores como seres racionales en espera de mejorar sus ingresos monetarios y cálculo beneficio. El individuo se relaciona directamente con el ingreso.

Los procesos micro, profundizan y complementan esta postura con decisiones migratorias en unidades más amplias de grupos humanos como las familias, este modelo teórico, de *la nueva economía de la migración laboral* refuerza la idea de la toma de decisiones a escala micro con la relación familia-riesgo y la diversificación de los ingresos familiares. *Los teóricos de la nueva economía de la migración* argumentan que los grupos familiares no envían trabajadores al extranjero para mejorar sus ingresos en términos absolutos, sino para mejorarlos relativamente respecto a otros grupos familiares.

*La teoría de los sistemas mundiales*, analiza a los países de acuerdo a su nivel de dependencia con los poderes capitalistas dominantes centrales, los que están bajo la periferia son los más dependientes y los que se ubican en la semi periferia tienen una relativa independencia dentro del mercado global.

Mientras que *la teoría centro periferia* afirma que la penetración de las relaciones económicas capitalistas en las sociedades capitalistas dan origen a una población móvil propensa a emigrar, movidos por el deseo de obtener ganancias mayores y mayor bienestar, los dueños y los gerentes de las firmas capitalistas en los países centrales entran en las naciones más pobres ubicadas en la periferia de la economía mundial en busca de tierras, materias primas, fuerza de trabajo y nuevos mercados. *La teoría del capital humano* centra su función en el capital humano en relación a la integración de un trabajo para competir en el mercado y

ganar buenos o malos puestos de trabajo, altos o bajos salarios o condiciones contractuales diferentes, según sus propias ramas.

*La teoría del capital* propuesta por el economista Glen Loury (1977) denomina un conjunto de recursos intangibles en las familias para promover el desarrollo social, es la suma de recursos tangibles e intangibles a un individuo. También el capital social definido por Bourdieu (1986) (2003) (2005) y Coleman (1990) citado en Durand (1994) tiene característica de ser “convertible” es decir, puede transformarse en otras formas de capital como el financiero para mantener o mejorar la posición en la sociedad.

En el apartado de las teorías integradoras está *el transnacionalismo y la perforación de los contenedores de estado nación*. El primero se refiere a una comunidad transnacional conformada por grupos de migrantes en países avanzados con sus respectivas naciones y pueblos de origen. Este fenómeno identifica a un creciente número de personas que viven una doble vida: hablan dos idiomas, tienen hogares en ambos países, y su vida discurre en un contacto continuo y habitual a través de fronteras nacionales.

En la *teoría de perforación de los contenedores de Estados-nación*, se usa el término globalización en el sentido de una *ampliación de espacios contenedores* y no en el sentido de una reagrupación del espacio social y geográfico.

En vez de hablar de espacios sociales desterritorializados se propone hablar del surgimiento de *espacios sociales transnacionales plurilocales*. Los nuevos *espacios sociales transnacionales* y las prácticas de los *transmigrantes* resultan en una *perforación* de los contenedores de Estados-nación. Al mismo tiempo, en un solo *contenedor de Estado-nación* se pueden 'amontonar' o 'superponer' espacios sociales muy diferentes y distintos, hecho que se refleja, por ejemplo, en el concepto de la sociedad multicultural. En el primer concepto, la migración internacional lleva a una combinación del espacio social y el espacio geográfico, representada en la figura del *melting pot* o crisol.

En relación a los contextos de migración femenina, que corresponde a la segunda parte del capítulo III, Gregorio (1998) coloca en la mesa de debate diferentes planteamientos epistemológicos para abordar el tema de migración y género desde la perspectiva de la modernización, la antropológica, y la perspectiva histórica. Toma como unidad de análisis el grupo doméstico y la red migratoria.

En estudios sobre migración rural urbana en México, se presentan dicotomías entre la validez de estudios antropológicos que rescatan las motivaciones personales y estudios que profundizan las causas estructurales.

Ejemplo de lo anterior son estudios cualitativos del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Barabas y Bartolomé (1996) presentan una visión histórica de la identidad, desde la época prehispánica hasta la actualidad. El pasado histórico describe a la cultura de los chochos en el espacio urbano, sus nuevas reconstituciones, los fenómenos de transfiguración y sustitución que se van haciendo presentes en comunidades indígenas.

El trabajo de Hiernaux, (2000) analiza las condiciones del migrante donde el indígena pasa de ser campesino a ser urbanita incipiente. Remarca la primera actividad que ejerce, la primera colonia donde se aloja y también analiza la presencia polar de la ciudad y el pueblo de origen.

Varios estudios sobre migración femenina rural como los de Arizpe (1976) quien registra los primeros hallazgos sobre la migración de mujeres indígenas a la ciudad; la autora caracteriza a las mujeres mazahuas y otomíes dedicadas al comercio ambulante, considera factores no solo económicos sino que tienen que ver con a dinámica familiar, la estructura de poder tanto en la región como en la familia, el parentesco y la estratificación social.

Otro trabajo significativo en estudios de migración femenina es el de García (2000) quien presenta antecedentes sobre la mujer y las desigualdades de género en el tratamiento tradicional de variables de fecundidad, mortalidad y migración. Lo

más frecuente de estas investigaciones son la escolaridad, el mercado de trabajo, pero no se ha profundizado sobre los atributos personales sobre la mayor escolaridad de las mujeres contribuye a cambiar las expectativas en torno a la descendencia.

Entre los trabajos cuantitativos, está la caracterización de la población indígena en la zona metropolitana de Monterrey que realiza Durín (2003) a partir de un análisis de datos socioeconómicos de hablantes de lengua indígena náhuatl y otomí. Este autor considera también la importancia de las redes sociales en el proceso de migración, la dispersión y el asentamiento de los migrantes en la ciudad en la periferia urbana.

El capítulo IV contiene el estudio metodológico. El hilo conductor para desarrollar esta investigación son las prácticas sociales y culturales de los migrantes indígenas, para Bourdieu, lo social está en esta doble forma, en campos que son universos sociales objetivos y subjetivos y mediados entre lo social y lo individual, desde este paradigma cultural, la investigación se estructura en tres actos epistemológicos: la ruptura, la estructuración y la comprobación.

Para indagar la realidad social del objeto de estudio, se asume un paradigma constructivista apoyado en métodos cualitativos y cuantitativos para la doble visión objetiva-subjetiva, con esta perspectiva epistemológica es como se ha comprender esta realidad social. Es parte de este diseño epistemológico: la definición del objeto de estudio, los sujetos, el espacio social y la realidad sociocultural de los migrantes en la ciudad, la formulación del problema y los instrumentos para recopilar la información y procesarla para explicar el fenómeno social y su complejidad.

El diseño metodológico contempló la construcción del estado del conocimiento, estudio teórico, apartado metodológico, el estudio empírico de los sujetos y su contexto. Todas tablas, gráficas, ilustraciones y mapas son de elaboración propia.

El estudio cuantitativo consideró un cuestionario socioeconómico que se aplicó a 67 mujeres migrantes indígenas que se identificaron a partir de los niños matriculados en la Escuela Libertadores de América.

El estudio cualitativo se realizó a partir de entrevistas en profundidad a dos mujeres hablantes de lengua indígena: una náhuatl y otra otomí. Entrevistas a maestros y la técnica del *focus group* aplicadas a niños y niñas de familias indígenas. El trabajo de campo incluyó la revisión de documentos oficiales de la escuela Libertadores de América como la estadística del formato 911.4, lista de grupos y reporte de calificaciones que dieron cuenta de datos cuantitativos de los niños en la escuela. Los datos cuantitativos se procesaron en el software SPSS para el cruce de variables. Los datos cualitativos se procesaron con el software Atlas ti, interpretación de entrevistas en formato de audio mp3.

El capítulo V desarrolla el apartado teórico a partir de una discusión del concepto de cultura desde autores como Geertz, Amartya Sen, Bourdieu.

En un acotamiento, sistema conceptual para el presente trabajo se tomó del teórico Pierre Bourdieu, que plantea una metodología relacional de la sociología, según Bourdieu (1989:7) se trata de “descubrir las estructuras más profundamente enterradas de los diversos mundos sociales que constituyen el universo social así como los mecanismos que tienden a asegurar su reproducción o su transformación” Bourdieu (1989:7, citado en 2005:31) es decir, son dos veces existentes: en la objetividad del primer orden constituida por la distribución de recursos materiales y medios de apropiación de bienes, lo tangible, objetivo, material, así como los medios para que se puedan apropiar los bienes que pueden ser especies de capital y que representa la física social objetiva captada desde afuera cuyas articulaciones puedan ser cartografiadas desde las representaciones en un entramado de relaciones existentes.

Las categorías de comprensión son *El campo*, entendido como una red de relaciones objetivas. Se compara un campo de juego porque sigue reglas, o

regularidades que no son explícitas ni están codificadas, sin embargo son de conocimiento de los agentes o jugadores, los que están en el juego acuerdan que el juego merece ser jugado y vale la pena. Las cartas de triunfo, el valor relativo de las cartas cambia para cada juego en diferentes especies de capital: económico, social cultural, simbólico, esto en relación a la función política de la estructura del campo y varía en distintos campos. El habitus, El *habitus*, generado por las estructuras objetivas, genera a su vez las prácticas individuales, da a la conducta esquemas básicos de *percepción, pensamiento y acción*. Por ser “sistemas de disposiciones durables y transponibles, estructuras predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes”<sup>1</sup> .

El capítulo VI da cuenta de hallazgos referentes a los capitales que poseen los agentes, mujeres migrantes indígenas y sus familias, como realidad empírica, para sumergirse paulatinamente en la particularidad, captar la lógica del mundo social y demarcar las estructuras y relaciones existentes. El total de la muestra se compone con una población de 430 individuos, el 53% corresponde al sexo femenino y el 47% al sexo masculino. Es a partir de los sujetos que se identifica el lugar de origen, el proceso de migración, la incidencia y datos sobre la conformación de familias, la edad de sus miembros y número de integrantes por familia. Se da cuenta de la situación de la vivienda y de los bienes y servicios a los que tienen acceso en la ciudad. Asimismo se presenta la situación educativa de las mujeres migrantes indígenas, la relación que existe con su situación laboral y el ingreso en relación con los hombres. En cuanto a la migración femenina se presentan datos en relación con la red migratoria y su situación civil, ya que determina el proceso de migración tanto la familia si es soltera, o su situación de pareja o jefatura femenina.

En el capítulo VII se presentan hallazgos de la relación entre las estructuras objetivas y subjetivas del mundo social de las mujeres migrantes. El habitus que

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, p. 88

han incorporado en el lugar de origen se reconfigura a partir de las prácticas sociales en la ciudad y en este apartado se da cuenta de ello.

Se realiza una contrastación del habitus que tienen encarnado en el cuerpo biológico que se conformó en su lugar de origen con las estructuras que se incorporan a sus esquemas en la ciudad. Esto se objetiva en los capitales por los que luchan en el campo de juego en la ciudad de Pachuca.

El capital cultural incorporado y el institucionalizado y su tasa de conversión al capital económico que realizan en la ciudad, les ayudan a enfrentar nuevos retos, se da la disposición a generar nuevas prácticas económicas que le permiten tener nuevas disposiciones a un nuevo habitus, nuevas prácticas sociales y económicas y la percepción de la escuela para sus hijos.

El cuidado de los hijos y el acompañamiento escolar se vive diferente en el mundo social de la comunidad y la ciudad y aquí se da cuenta de ello. Asimismo la relación de pareja cambia en el cuidado de los hijos así como cambian ligeramente los roles al interior de la familia.

Resulta relevante mencionar la situación educativa de las mujeres migrantes en relación con el modelo educativo en el que realizaron su trayectoria escolar en la comunidad; al respecto se presenta un análisis de su proceso educativo con la finalidad de recuperar las prácticas pedagógicas en la comunidad. En este sentido se da cuenta del modelo integracionista y el conflicto que enfrentaron las mujeres migrantes con su cultura y su lengua, la homogenización y sometimiento de los niños y niñas para aprender primero el español como un requisito para continuar aprendiendo. Por este motivo se presenta un análisis del habitus primario (la familia) y la distancia con el habitus secundario (la escuela) en la comunidad de origen, y una contrastación con los habitus de la ciudad en relación a sus hijos.

Como capítulo final, se da cuenta de la relación que existe de la situación de la mujer migrante, el habitus, capitales y prácticas sociales en relación con la educación de sus hijos. La atención y ayuda en tareas, la participación de las mujeres en la escuela dan cuenta de la relación e importancia que tiene la misma para sus hijos, los recursos y capitales que ponen en juego.

Asimismo se reflexiona sobre las condiciones del barrio, de la escuela y algunos datos que dan cuenta de la situación educativa de los niños y niñas migrantes indígenas en la ciudad de Pachuca Hidalgo. El cierre del presente se da con las conclusiones en relación a los apartados de cada capítulo.

## Capítulo I

### Antecedentes y construcción del objeto de estudio

#### 1.1. Tensiones entre lo global y lo local

##### 1.1.1. Fragmentación del espacio social

Estamos inmersos en una dinámica globalizadora contrastante, por un lado, nuestro sistema capitalista aspira cada vez más a acercarse al sistema económico que forma parte del engranaje socioeconómico transnacional, donde los procesos de industrialización podrían ser el único referente de éxito en el mercado; mayor riqueza se concentra en un grupo de élite, mientras en los espacios locales se genera mayor pobreza y exclusión de millones de personas que no pueden acceder a procesos de desarrollo económico y educativo con equidad y justicia social, por otro lado, también el desarrollo y progreso así como los procesos de industrialización propician el abuso de los recursos naturales con la consecuente contaminación y detrimento del planeta.

A pesar de lo anterior, la expansión neoliberal ha organizado la vida económica del país de su interior a su exterior, la finalidad de esta exteriorización es garantizar el éxito competitivo en el mercado internacional con inversiones extranjeras privadas y públicas. En esta lógica, Tedesco (2002) explica el proceso de debilitamiento del Estado. El mercado de trabajo, que había sido protagónico en este modelo de integración en medida que el salario era el principal mecanismo de distribución de la riqueza, entra en crisis. La mercantilización del mundo laboral a través de empleos en el sector industrial y en el sector moderno, se extendió a las empresas de gobierno y sector privado, este mecanismo ha incluido a una mínima parte de la población urbana, quedando fuera de este modelo de integración amplios sectores de la población, principalmente sectores urbano marginales y zonas rurales generando con ello, una crisis de desempleo y desocupación.

Es así como el mercado laboral deja de operar como un instrumento de distribución de la riqueza y los sectores más vulnerables se incorporan al sector informal (base de la pobreza). Es evidente el debilitamiento del Estado y su retirada en la promoción de integración y bienestar social a grupos vulnerables lo cual profundiza la desigualdad, pobreza, exclusión y marginación.

Como consecuencia, los excluidos enfrentan dificultades para conformarse como actores colectivos por el debilitamiento del entramado social. En esta lógica, nuevos escenarios sociales emergen “como cualidades en forma discontinua y se imponen como hecho” (Morin, 1999), nuevas culturas y condiciones de vida se dan al interior de los procesos sociales, se intensifican las diferencias entre ricos y pobres. Cada clase o grupo se aglutina en sectores o barrios, comparten capital educativo y social. La vida transcurre dentro del barrio como “ambiente total” (Tedesco, 2002).

Esta fragmentación del espacio social, limita las interacciones tanto para ricos como para pobres. Tedesco (2002) afirma que esta realidad genera la desaparición del espacio público y de socialización. En el caso de los pobres, se refuerza la relación entre pares reproduciendo sus carencias y limitaciones de capital cultural y social. En los barrios aumenta el desempleo y oportunidades educativas, el ocio y el desinterés se apodera de los niños y jóvenes que se vuelven susceptibles a la delincuencia y drogadicción. Esta dinámica continúa reproduciéndose con las generaciones jóvenes. Respecto al barrio, los bienes y servicios escasean. Las zonas urbanas marginales padecen con mayor énfasis el suministro de agua, transporte, seguridad pública, salud, etc. Por lo anterior, las condiciones sociales son un obstáculo para que niños y jóvenes puedan desarrollar un proyecto de vida pleno.

Para los indígenas en el contexto rural, el problema se agudiza, la falta de inversión en el sector agrario, las pequeñas parcelas de temporal así como la falta de desarrollo social y educativo en los lugares de origen, desencadenan procesos

de migración de las familias indígenas a los espacios urbanos en busca de mejores condiciones de vida.

En este contexto, los migrantes indígenas se van apropiando de los espacios urbanos enfrentando nuevos escenarios, nuevas dinámicas sociales, nuevas relaciones, formas de interacción donde experimentan el conflicto cultural así como la exclusión social y educativa.

Esta problemática de los grupos indígenas está demarcada por su condición histórica de discriminación. Aspectos económicos y sociales determinaron relaciones de dominación y subordinación entre los españoles y los indios, este ordenamiento, cabe aclarar, fue construido desde la lógica androcéntrica e implicaba a las mujeres a pesar de su invisibilidad histórica ante el protagonismo masculino, algunos indígenas escaparon a la sumisión y explotación del español, la causa fue que a la llegada de los europeos algunos indígenas recolectores y cazadores por su propia condición nómada, pudieron escapar al sometimiento europeo y después de la conquista, se replegaron a las zonas de refugio, (Bartolomé,1997). Los indígenas establecidos en la zona centro ceremonial, llevaron la peor parte porque fueron sometidos por el conquistador europeo, quien desarticuló la estructura urbana de la vida nativa. Esta herencia, dejó hasta nuestros días, la categoría "indígena" ligada a pobreza, a ser sinónimo de condición campesina, de prácticas ligadas a la tierra y luchas agrarias propias de los indios. (Bartolomé y Barabas, 1997) (Aguirre, 1982). La mujer indígena en esta lógica de sometimiento, se empleó para las labores de la casa de hacendados, práctica de servidumbre que permanece hasta nuestros días. En esta construcción social, se determinó la superioridad de una cultura sobre otra en una relación de dominación-subordinación, pasiva y silenciosa de dolorosa derrota ante seres militarmente más fuertes.

En el siglo XXI los grupos indígenas se hacen visibles y han alzado la voz organizándose como agentes colectivos, un movimiento fue el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas, sus reclamos van hacia establecer

lineamientos, derechos y reivindicaciones de las minorías étnicas tanto para las mujeres y derechos de los niños.

### 1.1.2. Mediación de organismos internacionales

Los organismos internacionales dan orientaciones para abatir todas las formas de discriminación y marginación social hacia los estados nación inmersos en este proceso de globalización.

La responsabilidad de los estado-nación son establecer, mediante sus instituciones, mecanismos que garanticen la lucha contra la desigualdad social, la regulación de normas y leyes con el fin de lograr una sociedad más justa en el sentido de satisfacer las legítimas necesidades básicas de todos sus miembros, la sobrevivencia de las culturas, e implementar políticas diferenciadas en la asignación de recursos a favor de los grupos en desventaja.

Resulta relevante conocer las orientaciones de estos organismos en dos sentidos; para que sean del conocimiento de los involucrados y de los sectores afectados y para garantizar que se implementen en beneficio del desarrollo y justicia social. Una obligación de los Estados Nación es implementar y dar seguimiento a las recomendaciones que dictan organismos internacionales, la rendición de cuentas de las instituciones encargadas de la política social así como la participación de todos los sectores de la población tienen la responsabilidad de desarrollar una cultura participativa. Solo así podríamos estar en el camino hacia una sociedad justa.

Existen dos premisas para argumentar la mediación de las instituciones, por un lado, está el reto de superar la política integracionista de México del siglo XX que plantea la homogenización de la cultura, su fin es proporcionar un estatus social y económico a un grupo privilegiado estandarizando toda la diversidad cultural y diluirla. El otro argumento, es el derecho que tienen todos los pueblos a

mantener su identidad colectiva, a desarrollarse, a mantener su organización social, política y económica y plantear una nueva forma de relación con el Estado Mexicano. El respeto a la diversidad es un desafío de nuestro tiempo, el reconocimiento a la pluralidad de las culturas locales por medio de la educación.

Con base a estas emergencias, se recuperan algunas orientaciones de organismos internacionales como UNESCO, ONU, UNICEF dirigidas a los Estados Nación para incorporar el tema de interculturalidad a los procesos educativos y procesos sociales. Los estudios realizados consideran que la educación es una condición para lograr una sociedad más equitativa. El problema radica en que los sujetos marginados y excluidos del proceso de integración del sistema son ajenos a los derechos que les permitan su desarrollo, asimismo son excluidos del mercado de trabajo y tienen escasas posibilidades de acceder a una educación de calidad, limitando así sus posibilidades de desarrollar competencias que los habiliten para insertarse al mecanismo social de distribución de riqueza. Esto consolida un modo de reproducción de las desigualdades.

### 1.1.3. La educación: vía para abatir desigualdades

La educación es una condición previa para aspirar a la equidad social, a través de ella, los sujetos pueden acceder al pleno ejercicio de sus derechos y movilizar aquellos recursos que garanticen acceder a una educación de calidad.

Al considerar a la educación como un requisito indispensable para abatir desigualdades, se incorpora la idea en sentido inverso, de que es la equidad una condición para acceder a la educación, es decir, no hay educación con calidad sin equidad y no hay equidad sin educación (Tedesco, 2002).

## 1.2. El marco jurídico internacional, nacional y estatal

Un documento rector que ha orientado aspiraciones a organismos internacionales y nacionales es la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, decretado el 10 de diciembre de 1948, da orientaciones específicas a los Estados Nación sobre el respeto a toda persona sobre sus garantías y derechos, a tener una educación de calidad. A que los estados nación planteen políticas inclusivas y mecanismos de distribución de la riqueza. Todo lo anterior sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole. En el artículo 26, el derecho a la educación, considera el pleno desarrollo de la personalidad humana y la comprensión y tolerancia de grupos étnicos o religiosos.

Asimismo las aspiraciones anteriores son recuperadas para los grupos indígenas en el decreto de *Los Derechos de los Pueblos Indígenas*, aprobado en Asamblea por la ONU en el año 2007 que protege a más de 370 millones de personas de origen indígena en todo el mundo.

El tema de los grupos indígenas también se contempla en otro organismo internacional no vinculante que es la *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas*, en este documento se delega al Estado la protección de su existencia y de su identidad, el derecho a disfrutar de su propia cultura y utilizar su propio idioma en privado y público. El derecho a participar en la vida cultural, religiosa, social, económica y pública y en las decisiones que se adopten a nivel nacional y regional.

El tema de la discriminación a nivel mundial se plantea en *El convenio Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial*, este documento prohíbe la discriminación por cualquier distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico.

Los organismos internacionales también consideran a las mujeres y niños como grupo vulnerable. En relación con las mujeres, La ONU en el año de 1981 a partir de considerar los derechos fundamentales de dignidad, e igualdad de derechos entre hombres y mujeres, plantea *en la Convención sobre todas las formas de discriminación de la mujer*, que los estados nación tienen la obligación de garantizar tanto a hombres como a mujeres el goce de los *derechos económicos, sociales, culturales civiles y políticos* así como condenar toda forma de discriminación. Con respecto a los niños, el *Convenio de los Derechos de los Niños*, es el documento internacional que plantea el respeto a los niños indígenas, y recomienda a los Estados garantizar en la máxima medida posible la supervivencia y desarrollo del niño; la no discriminación, “independientemente de la raza, color, sexo, idioma, religión, origen étnico o social, posición económica e impedimentos físicos”.

Al respecto, todas las orientaciones internacionales y nacionales abordan la situación de la mujer, pero puntualmente el Instituto Nacional de las Mujeres tiene como atribución y responsabilidad: realizar, promover, difundir con otros organismos públicos y privados, estudios e investigaciones con perspectiva de género para crear un sistema de información, registro , seguimiento y evaluación de las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales de las mujeres en los distintos ámbitos de la sociedad. Cabe señalar que la mujer migrante indígena enfrenta una triple marginación, en su condición de mujer, de migrante e históricamente el ser indígena es una categoría de pobreza, ligado a la práctica campesina. Al respecto se identificó en el Decreto del Estado de Hidalgo, que no recupera la especificidad de la situación de la mujer indígena a pesar de que la característica del Estado de Hidalgo es heterogénea y multiétnica, ya que en el estado se localiza el 27% de indígenas a partir de la población total.

En documentos nacionales, el Derecho a la preservación de la identidad cultural de grupos indígenas, se recupera en la Constitución Mexicana de los Estados Unidos Mexicanos:

*“preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan la cultura indígena, incluyendo costumbres, tradiciones e instituciones propias para fomentar su esencia”.*

Este derecho implica el reconocimiento fomento y difusión de la riqueza cultural de los pueblos indígenas inserta en su identidad, representada por el lenguaje, la indumentaria y prácticas económicas, sociales y religiosas que forman parte su cosmovisión.

En nuestro país profundamente diverso y pluricultural, desde 1990 se reconocieron formalmente los derechos indígenas a través de la firma del Convenio 169 sobre Pueblos indígenas y tribales de la Organización Internacional del Trabajo, los estados de la República incorporaron en sus legislaciones el espíritu del convenio en el caso de Guerrero(1987) Oaxaca (1990) Querétaro (1990) Hidalgo (1991) Actualmente están en Proyecto de Reforma Constitucional a favor de garantizar el respeto a los derechos indígenas donde la Comisión de Derechos Indígenas ha participado, es el caso del Estado de Hidalgo, asimismo se decretó la creación del centro Estatal de justicia Alternativa del cual dependen los Juzgados Indígenas.

Los últimos avances legislativos en México respecto a las lenguas indígenas fue la publicación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, (2003). El artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. La reforma a la fracción cuarta del artículo séptimo se reconoce que las Lenguas Indígenas son nacionales por su origen histórico y tienen la misma validez en su territorio, localización ó contexto, asimismo el Estado instrumentará las medidas necesarias para difundir masivamente la realidad y diversidad lingüística y programas en diversas lenguas nacionales habladas, la promoción de literatura. En cuanto a la población indígena migrante se determinarán cuales dependencias administrativas adoptarán e instrumentarán las medidas para que las instancias requeridas puedan atender y resolver los asuntos que se planteen en lenguas indígenas.

Entre los objetivos de la Ley General de Educación está el de orientar, coordinar, promover, apoyar, fomentar, dar seguimiento y evaluar los programas, proyectos, estrategias y acciones públicos para alcanzar el desarrollo integral y sustentable y el ejercicio pleno de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas de conformidad con el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

En esta Reforma, se aborda en el capítulo II los derechos de los hablantes de lenguas indígenas, en el que no tendrán restricciones en el ámbito público y privado y en todas las actividades sociales, económica, políticas culturales y religiosas.

Un aspecto importante de esta ley es el derecho de la población indígena a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural. El sistema educativo deberá asegurar el respeto a la dignidad de las personas, independientemente de su lengua y deberá adoptar las medidas necesarias. Asimismo en los niveles medio y superior se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad de los derechos lingüísticos.

En aspectos educativos también se plantean objetivos de incluir en planes y programas nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena, la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas, su difusión en los medios de comunicación. Dar a conocer en la educación básica y normal el origen y la evolución de las lenguas indígenas nacionales, implementar la interculturalidad, el multilingüismo e impulsar políticas de investigación, difusión y estudios sobre lenguas indígenas, la participación de los hablantes de lenguas indígenas en los ámbitos de la política, espacios académicos y de investigación.

### 1.3. El problema

Es una realidad que la globalización del mercado ha incrementado la pobreza y la crisis del campo temporalero desde el año 1976 (Schmelkes 2005), esto ha generado procesos de migración de familias indígenas a las periferias de la ciudad en un intento por mejorar sus condiciones de vida. La evidencia de esta presencia, a pesar de ser un porcentaje mínimo de la población urbana, es importante por la complejidad que se da en las prácticas culturales y lingüísticas, los migrantes enfrentan un conflicto cultural en el uso de su lengua indígena. La cultura indígena, cita Hiernaux, (2000) está en un proceso de pérdida de identidad étnica y lingüística de los hijos en el territorio de residencia ciudadano donde se generan estilos de vida emergentes y que requieren profundizar en este sentido para ser documentados.

En la ciudad enfrentan además de la marginación cultural y social, la marginación educativa. Los bajos niveles de escolaridad y escasos o nulos logros académicos que enfrentan desde su lugar de origen les impiden continuar con estudios; problemáticas educativas como la extra edad, reprobación, y deserción escolar los coloca en desventaja para desarrollar un proyecto de vida propio y desarrollar sus capacidades para una vida plena.

Un principio fundamental que debería prevalecer al incorporarse los indígenas a la ciudad es el respeto a la diversidad cultural y a la especificidad de los individuos. Permitir que cada individuo se sitúe dentro de la comunidad a la que pertenece en primer lugar, y las más de las veces en el plano local, al mismo tiempo deberían proporcionarse los medios y recursos para abrirse a otras colectividades, es por ello la importancia de la educación intercultural que sea realmente un factor de cohesión social (Delors, 1996).

Los indígenas representan uno de los sectores que padece los mayores rezagos sociales y carencias económicas (Programa Nacional de Educación 2001); a esto se agrega la ausencia de la perspectiva de género en los procesos educativos. La educación debe partir desde los principios de respeto a la diversidad y especificidad de los individuos (Delors, 1996); la fuente del censo 2000 registra que existen más de 1.4 millones de niños y niñas indígenas en edad de recibir servicios de educación básica mientras en el año 2001 se estimó que 1 104 645 menores asisten al preescolar y la educación primaria indígenas. La emergencia radica en que se desconoce el número de niños indígenas que habitan en las zonas urbanas y en caso particular, de la ciudad de Pachuca Hidalgo. En la estadística por escuela se deben registrar en el formato 911.4, sin embargo al revisar los concentrados, no hay datos de su existencia real. Hasta la fecha solo se han realizado acciones aisladas en apoyo a los migrantes indígenas jornaleros. Con el Programa de Niños Migrantes (PRONIM), en donde se da servicio educativo a los niños de las familias jornaleras migrantes que trabajan en los cultivos de diversos estados de la República, la Secretaría de Educación Pública ha implementado programas de formación y apoyo a docentes. Esto les ha permitido identificar las diferencias culturales de sus alumnos desde un enfoque intercultural.

La actualización a docentes ha sido focalizada en zonas rurales donde se hace evidente la presencia indígena. Por otro lado los esfuerzos institucionales no alcanzan a cubrir las emergencias de la dinámica social, es necesario realizar investigaciones para identificar cuantitativa y cualitativamente la presencia indígena en las aulas de escuelas urbanas por ser una realidad multicultural que no está explícita en el discurso educativo. No se ha aprovechado la singularidad como una ventaja pedagógica para que pueda ser valorada y reconocida desde los principios de los pueblos indígenas, tampoco se ha dado la atención a la perspectiva de género de los grupos indígenas.

Muchos autores plantean aspectos sobre sus derechos, sin embargo es importante que prevalezca el principio de equidad social en un sentido más amplio, al “reconocimiento de su propia identidad cultural y cómo estas colectividades tienen derecho a la cultura en dos sentidos: a alcanzar los bienes culturales que se producen en el mundo y el derecho de cada pueblo con cultura propia a la conservación y desarrollo de la misma” Concha, C. (2003).

En este sentido, la incorporación de las niñas y niños migrantes a la educación básica en la escuela urbana, lejos de ser un factor de cohesión social y educación intercultural como lo plantea todo el marco normativo y orientaciones internacionales, es un problema de exclusión y marginación en las interacciones con otros niños de cultura urbana, además de la exclusión por género. A lo anterior se agrega mayor desigualdad por parte del sistema, porque los mejores recursos económicos, humanos y materiales se concentran en las regiones de fácil acceso con detrimento de los sectores marginados de la sociedad. Las zonas urbanas marginadas del país pertenecen a grupos vulnerables y estos se encuentran en mayor riesgo de rezago educativo, reprobación escolar, inasistencia, permanencia y extra edad, además de padecer en las interacciones la marginación y exclusión por etnia, género o clase, limitantes en su proceso de aprender a lo largo de la vida.

“Una educación inadecuada para los pobres y los marginados, para los niños de situación de calle, para los indígenas o jornaleros agrícolas constituye un factor de retroceso social que limita el desarrollo de estos grupos y el de la nación en su conjunto” (Programa Nacional de Educación 2001-2006). Este discurso es contradictorio con las acciones y la realidad.

Hacia el interior de la familia, los roles de mujer- madre, son determinantes en el proceso de escolarización y aprendizaje de los hijos, es

por ello que se pretende documentar las condiciones que influyen en el aprovechamiento escolar de los hijos de mujeres migrantes indígenas. Esto compete también a los sistemas educativos de prever los contextos de pobreza para implementar acciones que favorezcan la participación y apoyo de los padres en la educación de sus hijos. Al respecto, Tedesco (2000) resalta:

*“Los sistemas educativos para garantizar sus objetivos en contextos de extrema pobreza o crisis social es necesario un mínimo de bienestar necesario para que los niños y adolescentes cuenten con los recursos materiales, culturales y actitudinales que el proceso educativo requiere”,*

por otro lado la política educativa enfrenta también retos cuando las familias no están en condiciones de cumplir con la responsabilidad que les corresponde.

A este discurso se agregarían las observaciones de Delors, (1997) para luchar contra todas las formas de exclusión, la desigualdad del hombre y la mujer. En América Latina a escala mundial, la escolarización de las niñas es inferior a la de los niños. Una de cada cuatro niñas, no asiste a la escuela.

“El informe mundial sobre educación indica que las mujeres y niñas de muchas regiones más pobres están encerradas en un círculo de pobreza donde se casan jóvenes, madres analfabetas crían a sus hijas analfabetas que también se casan jóvenes para entrar en otro círculo de analfabetismo, pobreza, fecundidad elevada y mortalidad temprana”

La mujer indígena está presente en la ciudad estigmatizada con el rol estereotipado de vendedora de fruta en el sector informal o como trabajadora doméstica. Existen diversos estudios al respecto que hablan de la migración de la mujer indígena desde trabajos pioneros en los años 70s con la teoría de la modernidad, desde cuestiones puramente económicas y estudios cuantitativos así como la migración centrada en estudios en los cuales el protagonismo del hombre en la esfera pública y la mujer en la esfera privada en un modelo tradicional se hace evidente (Gregorio, 1998). Es a partir de la perspectiva de género

desarrollada en años recientes, lo que permite entender la migración como un fenómeno social que responde a las influencias económicas, sociales y culturales.

Con respecto a la exclusión social de la mujer migrante indígena, surge la singularidad y el derecho a su reconocimiento. Enfrenta un cambio de vida radical en relación con su lugar de origen, que la coloca en situación de fragilidad, pobreza y marginación. (Hiernaux, 2000) Es por ello que el problema se inscribe en la desigualdad social por su condición indígena además de la desigualdad por género, lo cual hace necesario ampliar el enfoque social y cultural necesariamente, ligado a lo económico. Se pretende sacar a la mujer de la invisibilidad del proceso homogeneizante para que en forma dialéctica emerja la singularidad, el reconocimiento y participación en el proceso migratorio como un ser social y no explicado desde el sistema cultural en el estructuralismo, donde los símbolos operan para dar orientaciones al actor, (Ritzer, 2002). Es el orden social, desde la subjetividad, la suma de negociaciones subjetivas, para develar los factores que desencadenan la migración, sus motivaciones, sus razones y /o relaciones de poder con las estructuras patriarcales (Gregorio, 1998); este fenómeno de emergencia es evidente y no se está preparado para enfrentar estas situaciones específicas, al respecto Morín, (1999) afirma que: *“Estas evidencias están dispersas, singularizadas, no han sido meditadas ni teorizadas, esta idea de emergencia está estrechamente ligada a la idea de cualidad o propiedad. Cualidad nueva con relación a los constituyentes del sistema”*.

Resulta emergente develar cuáles son y cómo afectan los aspectos socioeconómicos de las mujeres migrantes indígenas en el aprovechamiento escolar de sus hijos y con qué capital cultural cuentan para apoyar el proceso de aprendizaje. La importancia de dar seguimiento a los sujetos, es para develar si el sistema educativo está cumpliendo con el

encargo social de incorporar a las minorías en procesos educativos con calidad y modelos de inclusión, una educación que esté acorde a la dinámica social actual en atención a la diversidad cultural y étnica así como de género, la equidad educativa es el primer paso para la emancipación de los grupos vulnerables. Es a través de la educación y desarrollo de todas las capacidades como se podrá romper el círculo de analfabetismo y pobreza que refiere Delors.

#### 1.4. Preguntas de investigación

¿Qué cambios socioeconómicos y culturales enfrentan las mujeres migrantes indígenas en la ciudad?

¿Para qué utilizan las redes sociales las mujeres migrantes indígenas en la comunidad y cómo influyen en el proceso de migración y residencia en la ciudad?

¿Cuál es la situación educativa de las mujeres migrantes y de sus hijos y qué relación guardan con la escuela?

¿Cuáles son los capitales que poseen las mujeres migrantes indígenas y cómo los utilizan para la educación de sus hijos en la ciudad?

¿Cuál es el habitus y la distancia social de las mujeres migrantes indígenas en relación a la cultura de la ciudad?

#### 1.5. Objetivo general y objetivos específicos

Identificar los capitales económico, social y cultural de mujeres migrantes indígenas en la ciudad en relación con su comunidad de origen para explicar las relaciones existentes y las implicaciones que existen en la educación de sus hijos.

Objetivos específicos

Analizar los capitales: cultural, social y económico de las mujeres migrantes indígenas y la transferencia que hacen de los mismos en la ciudad.

Identificar el habitus de las mujeres indígenas en el campo de juego de la ciudad en relación a su comunidad de origen.

Explicar la situación educativa de los niños, hijos de migrantes y la relación que existe con la escuela.

## 1.6. Justificación

El proceso de migración se ha explicado desde la teoría de la modernización en términos económicos, es decir, la movilidad de indígenas a zonas urbanas para insertarse al mercado laboral. Desde esta perspectiva, el éxodo del campo a la ciudad tiene como prioridad, mejorar las condiciones de vida y son los procesos de migración un medio para la inserción al mercado laboral.

Este trabajo pretende partir de la importancia que tiene la dimensión económica en los procesos de migración para profundizar en aspectos sociales y culturales que están inmersos en el fenómeno social sin dejar fuera los primeros. El planteamiento es dar un paso adelante en la comprensión del fenómeno de migración así como la subjetividad para develar los motivos que tienen las mujeres para migrar, recuperar aspectos del proceso de migración desde sus lugares origen y destino, las incertidumbres que enfrentan en busca de mejores oportunidades de vida para ellas y sus hijos. Indagar si es la educación un elemento importante en este proceso, es prioritario identificar los factores socioeconómicos y culturales de las familias migrantes indígenas en el contexto urbano y las emergencias que se dan en los escenarios del espacio privado (la familia) y en el espacio público (el barrio y la escuela).

Resulta imprescindible en esta investigación recuperar el trayecto de la migración desde su lugar de origen y los motivos que la originaron; Sazs, (2000)

afirma que las motivaciones e incentivos de las mujeres para migrar, la movilidad para hacerlo, su protagonismo en la toma de decisiones, son punto de partida para su autonomía. Diversos estudios han registrado las condiciones adversas que enfrenta la mujer indígena en el contexto urbano, su escasa experiencia, su capital cultural, adversidades del idioma, precarias condiciones laborales, escasos recursos económicos, así como problemas de exclusión y marginación social. Son estos factores los que serán contextualizados en este trabajo para encontrar la relación que tienen con la situación escolar de sus hijos y los recursos con los que cuentan. En este sentido cabe la reflexión que la mujer en el rol de madre, asume la responsabilidad, la atención y cuidado de los hijos y proporcionan los recursos que están a su alcance para que los niños puedan asistir a la escuela. Es por lo anterior que resulta importante identificar cuáles son sus condiciones laborales, culturales y sociales, cuales son las emergencias enfrentadas al interior de las familias de migrantes indígenas y el contexto en el cual socializan, trabajan y reconstruyen su cultura.

*“Las posibilidades de acceso y de éxito en la escuela crecen según la posición de clase que se ocupa y las precondiciones recibidas de la formación familiar” (Bourdieu, 1997, 2005).*

Asimismo son importantes las condiciones de vida del lugar de origen, se hace imprescindible confrontarlas con las condiciones de la vida urbana; identificar la forma de integración tanto individual como social que van conformando el espacio urbano. Se hace necesario profundizar sobre el contacto directo con los individuos, las unidades domésticas y las redes internas del barrio. “Cada neo ciudadano, es un eslabón en la larga cadena de solidaridades bien evidente de esencia étnica” (Mainet: 1995, citado en Hiernaux: 2000)

Es por ello que esta investigación se constituye como un tema de interés del cual resulta cierta crisis actual de referentes. Para explicar esta práctica social es necesario ampliar la mirada desde la multirreferencialidad, centrada en los individuos, desde una perspectiva en las interacciones del grupo y en las

instituciones desde una perspectiva sociológica, (Ardoino, 1991) como se cita al inicio de este trabajo por las tendencias mundializadoras que entran a una nueva dimensión para ser estudiada, en nuevos marcos, y con nuevos actores.

Esta investigación debe enfrentar el reto de dilucidar la complejidad, para esto, se hace necesario como primer paso: hacer visibles a los sujetos para comprender la singularidad y develar los estilos de vida emergentes en la periferia de la ciudad de Pachuca Hidalgo.

Para ampliar la idea de la complejidad, se profundizará en conocer los factores económicos ligados a la ocupación laboral e ingresos económicos así como la distribución de los recursos que favorezcan el proceso de escolarización de los niños y niñas migrantes en la ciudad. Explicar las diversas formas de capital cultural incorporado de las familias, sus consumos culturales así como la dinámica familiar desde la recomposición del grupo familiar, la asignación de roles, las trayectoria social y educativa de sus miembros y el capital social de los mismos, factores que determinan el mundo del trabajo y que están ligados con la integración de los sujetos al mundo laboral y a la economía en el sector formal e informal.

Los aspectos sociales al interior de las familias implican develar todas las habilidades sociales desarrolladas en la familia y en el barrio, las interacciones familiares con redes sociales migratorias. Aspectos que favorecen el proceso de aprendizaje de los niños desde el tiempo y la calidad para acompañar el proceso de aprendizaje y que favorecen el aprovechamiento escolar.

## **Conclusiones del capítulo I**

Los temas centrales que se abordan en esta discusión son en relación a la construcción del objeto de estudio y la finalidad de este trabajo. En la primera relación se pretende recuperar discusiones centrales sobre los conceptos de desigualdad social, grupos vulnerables, educación y cultura y por último migración y mujeres. Lo relevante sobre la búsqueda de este trabajo, radica en recuperar las dinámicas emergentes del fenómeno social con la estructura conceptual de capitales y habitus de las mujeres migrantes indígenas para finalmente dar cuenta de los aspectos educativos de los hijos, matriculados en escuelas urbanas de la ciudad de Pachuca, Hidalgo.

### **Desigualdad social y grupos vulnerables**

La expansión económica de los sectores industrial y moderno ha dejado fuera del modelo de integración a millones de personas en todo el mundo generando con ello una crisis de desempleo, exclusión social y educativa. El debilitamiento del Estado y su retirada en la promoción y bienestar social se explica a partir de la lógica de la globalización la cual genera mayor desigualdad, pobreza y exclusión. Entendemos esta relación desde la primera ley de la dialéctica: la unión y lucha de contrarios. Mayor riqueza acumulada en la élite de poder genera mayor pobreza y desigualdad social. En México, la falta de inversión en el campo y en las pequeñas parcelas de temporal son una de las causas que los indígenas migren a espacios urbanos para mejores condiciones de vida. En la ciudad los indígenas enfrentan nuevos escenarios y problemáticas como el

conflicto cultural y pérdida de la lengua por la discriminación histórica de las relaciones de subordinación de su cultura ante la cultura hegemónica.

En este contexto de pobreza, desigualdad e injusticia social los organismos internacionales y nacionales plantean orientaciones para abatir la discriminación en todas sus formas para lograr una sociedad más justa y satisfacer las legítimas necesidades de todos sus miembros. Entre las recomendaciones que dan a los estados nación está el respeto por la diversidad cultural. El reconocimiento a la pluralidad de las culturas locales, mantener su identidad colectiva, organización social, política y económica, el uso de su lengua y expresiones culturales. Plantean dar seguimiento y evaluación a las condiciones antes mencionadas para las mujeres, y en específico a las mujeres indígenas. En este sentido, cabe la reflexión de la vulnerabilidad de la mujer indígena en la ciudad, la desigualdad que enfrentan es por ser migrantes, indígenas y su condición de género. Esto se complejiza porque los migrantes indígenas se desdibujan en la ciudad y los mecanismos para implementar políticas públicas plantea mayores retos para abatir la desigualdad social y educativa. Este planteamiento centrado en la cultura puede implicar un reduccionismo en el sentido que las problemáticas se aborden desde un mejora en las interacciones sociales y diálogo intercultural quedando fuera los derechos políticos y económicos de los más vulnerables ya que es un requisito para hacer valer todos sus derechos.

## Capítulo II

### Educación e interculturalidad

Hemos revisado en el capítulo anterior algunos referentes sobre las recomendaciones que hacen organismos nacionales e internacionales en torno a la diversidad, grupos étnicos y hablantes de lenguas indígenas y la importancia de la educación para abatir desigualdades sociales y educativas.

El tema de la diversidad ha tenido diversos tratamientos y posturas en la política educativa a lo largo de la historia; en primer orden las políticas integracionistas y homogeneizantes, posteriormente, el reconocimiento de la presencia de grupos indígenas con atención a políticas segregadas y por último, planteamientos interculturales, aunque en algunos momentos las fronteras entre una y otra se desdibujan. Habrá que reconocer que existe una distancia entre el discurso educativo y la realidad en la implementación de las políticas, podríamos afirmar que la deuda educativa está pendiente para fomentar una educación intercultural, no solo para los pueblos indígenas y los hablantes de lengua sino en todas las instituciones educativas, espacios sociales y niveles educativos.

El contenido de este apartado presenta las discusiones y modelos educativos que han prevalecido a cargo del Estado como un sistema de

enseñanza institucionalizado<sup>2</sup>, históricamente, se ha hecho evidente que la escuela ha sido reproductora del modelo hegemónico occidental que ha pugnado por la homogenización y asimilación de la cultura dominante.

En otro momento se presentan algunas reflexiones y conceptos en torno al concepto de interculturalidad, pedagogía y competencia intercultural para acotar el posicionamiento educativo que se asume en este trabajo y forma parte del compromiso adquirido con la equidad y justicia social hacia los grupos indígenas y que se ha discutido en el apartado anterior.

## 2.1. Paradigmas en educación: mirando la diversidad

Gibson, citado en García Castaño (2000), analiza diversos enfoques de la educación intercultural en Estados Unidos en el que plantea que cada modelo de educación intercultural está organizado de la concepción de cultura y sus fundamentaciones teóricas.

Centra la discusión en la necesidad de reconocer en el aula el componente cultural y las variables que pueden ser tan diversas como representativas de las manifestaciones culturales, sociales y económicas entre las que resaltan la lengua materna, valores, filiaciones étnicas, religiosas incluyendo diversas formas y estilos de aprendizaje, talentos y también clases y grupos minoritarios. Es por ello que la escuela tiene la tarea de atender tales diferencias. La nueva forma de conceptualizar la educación multicultural es a partir del concepto de cultura, desde la perspectiva de la antropología social y cultural hasta profundizar en aspectos filosóficos.

---

<sup>2</sup> El sistema de enseñanza, desde la perspectiva de Bourdieu, (2001: 72) tiene las características necesarias tanto en su estructura, como en su funcionamiento para producir y reproducir por los medios propios de la institución la inculcación de una arbitrariedad cultural que, una vez reproducida, contribuye a reproducir las relaciones existentes entre grupos y clases.

### 2.1.1. Asimilacionista cultural

Si abordamos este modelo desde un enfoque histórico podemos afirmar que la diferencia entre un proceso de aculturación y proceso de asimilación radica principalmente en que el primero considera una interacción equilibrada de los sujetos que conforman dos agrupamientos culturales. Los sujetos no rompen ni real ni simbólicamente sus relaciones con la cultura madre. En la segunda relación de asimilación, se da una acción desequilibrada, de tal manera que un individuo rompe el cordón umbilical que lo une a la cultura madre, y es asimilado más o menos completamente por la sociedad subrogada que lo acogió en su seno (Aguirre,1982).

Desde el planteamiento asimilacionista anterior, el Estado ha perfilado su modelo educativo, orientado desde aspectos filosóficos, socioculturales y psicopedagógicos del grupo dominante y mayoritario. Los grupos minoritarios y vulnerables están considerados en sistemas de compensación educativa, mediante los cuales puedan acceder con cierta rapidez a la competencia dominante. En este sentido, la escuela, es la institución legitimada que facilita el tránsito de una cultura a otra. Este enfoque integrador y benevolente, tiene como finalidad arrasar con las diferencias para que sean asimiladas a las formas culturalmente dominantes, es decir, en la acción se encuentra la negación de la diferencia, los estudiantes de minorías tendrán que asimilarse culturalmente y someterse ante la cultura dominante.

En aspectos del aula, este modelo pugna por la homogenización de los alumnos culturalmente diferentes, las minorías dentro del aula son entendidas como un déficit genérico y cultural, que hay que aniquilar. El no hacerlo, redundaría en un fracaso del sistema, por tanto la asimilación es la inserción al engranaje de la hegemonía cultural. La presión que ejerce la escuela es para aumentar el éxito académico de los alumnos, asimismo aumenta la compatibilidad escuela/hogar para garantizar el logro y éxito tanto del sistema como de los estudiantes, aquí se asume una patología del ambiente familiar e intenta cambiar a los niños, su

lengua e incluso sus prácticas y pautas culturales de crianza de la familia, Gibson (1984).

*“El asimilacionismo, es el resultado de la industrialización, la diversificación ocupacional, la urbanización y la extensión de la educación. En Europa parece aún vigente dicho enfoque, si tenemos en cuenta el hincapié que la OCDE hace en la necesidad de buscar las estrategias apropiadas que los sistemas educativos pueden seguir para integrar de manera efectiva a los niños extranjeros en la corriente principal de la cultura dominante OCDE 1987, citado en García (2002)”*

Es por lo anterior que el modelo asimilacionista no escatima recursos para que los “recién llegados” como en el caso de migrantes a una región, se ajusten a la nueva cultura dominante, una vez que se consigue la igualdad, los individuos están en disposición de afrontar el paso de una identidad defensiva a una identidad transcendente. La propuesta del monolingüismo en México instauró la lengua nacional para el país: una lengua, un territorio, una misma identidad que hizo que las minorías étnicas se integraran a la cultura y lengua dominante: el español.

### 2.1.2. Deprivación cultural

En este enfoque García aborda al análisis hacia un reconocimiento de la diversidad en el sentido de enseñar a todos a valorar estas diferencias y no hacer énfasis en las minorías culturalmente diferentes. Los alumnos aprenden de las diferencias y la escuela se muestra sensible e incluyen en sus contenidos curriculares la multiculturalidad para aprender de estas diferencias culturales. Promueven la convivencia y la educación multicultural que significa *“aprender a cerca de los diversos grupos culturales ahondando en las diferencias culturales y con el mismo énfasis en el reconocimiento e identificación de la similitudes culturales”* (García, 2002).

En la dinámica del aula, los estudiantes aprenden a convivir y respetar con una filosofía multicultural, en la cual la escuela capitaliza el bagaje sociocultural de los migrantes a la hora de planear sus clases, es por ello que se requiere de currículum semiflexible, para considerar contenidos culturales que propicien el

enriquecimiento de la clase y puedan ser significativos, en la práctica se viven aspectos valorativos y se ayuda a evitar los prejuicios raciales. Un aspecto que García considera muy atinadamente es la falta de articulación de este proceso multicultural en la escuela con estructuras más amplias de la sociedad, por lo que identifica débil el enfoque. Es decir, el aula y la escuela son un sistema endógeno donde los cambios y trascendencias se dan al interior y no impactan en la dinámica social ni en las interacciones de los sujetos.

### 2.1.3. Pluralismo cultural

Este modelo supera el enfoque anterior en el sentido que considera la multiculturalidad como sistema exógeno. Esto a partir de la no aceptación de las minorías étnicas a las prácticas de asimilación de las que se encuentran sometidas por culturas mayoritarias. El mantener la diversidad, la escuela tiene el encargo de preservar y extender el pluralismo cultural, como una manera de recuperar los particularismos.

Para lograr este planteamiento, se consideran los siguientes puntos:

- Existencia de la diversidad cultural dentro de la sociedad
- Interacción inter e intra grupos
- Los grupos que coexisten deben compartir aproximadamente las mismas oportunidades políticas, económicas y educativas
- La sociedad debe valorar la diversidad cultural y superar el etnocentrismo

Este modelo centra su atención en la escuela, señala la importancia de la formación de los profesores para tratar las peculiaridades y la promoción del pluralismo cultural desde la escuela, también remarca de manera significativa la figura del director y sus características que favorezcan este diálogo cultural en lo que favorece que sea bilingüe y posea también conocimiento multicultural y mentalidad abierta. Sin embargo la principal aportación es que incorpora la

interacción a otras esferas de orden social como la económica, política y educativa.

#### 2.1.4. Educación bicultural

Este modelo plantea una relación entre una cultura mayoritaria de una sociedad dominante con minorías hablantes de otro idioma y pugna tanto por el grupo mayoritario como el minoritario sin perder su identidad cultural y su lengua así como su sentido de identidad puedan prepararse para que participen en una sociedad dominante haciendo énfasis en no ser mutuamente excluyentes en el modelo de educación bicultural, Llanes, citado en García (2002) defiende este modelo por la razón de que el biculturalismo capacita a una persona “*para lograr los beneficios de las concesiones económicas y políticas mientras recibe aún el sustrato psicológico y sociológico de su cultura de origen*” y puedan tener acceso a las oportunidades socioeconómicas que ofrece el Estado a ambos grupos: mayoritarios y minoritarios.

Puson citado en García, (2002) afirma que en este modelo, existe una misma competencia cultural, pero dos conjuntos de actuación sociocultural en el que la lengua juega un papel en el mantenimiento de la identidad cultural y en la expresión de las actitudes de los miembros y facilitar un marco bicultural de referencia en los que significados y valores concretos de la cultura principal fuesen incorporados a la cosmovisión de la cultura minoritaria.

#### 2.1.5. El concepto de cultura en la educación intercultural

A partir del concepto de cultura que subyace en varios modelos, persigue en teoría la defensa de la igualdad entre los individuos. Afirma de modo no explícito, que todas las culturas no son validas para el desenvolvimiento social, por lo que deben ser sustituidas por culturas mayoritarias. Este aparente relativismo inicial de reconocimiento de la diversidad intercultural encierra al final un fuerte etnocentrismo encubierto.

La hipótesis de que existen culturas deficitarias frente a culturas no deficitarias no supone reconocer la diferencia de las culturas, sino la desigualdad. Basta pensar que quien establece cuáles son los déficits de una cultura frente a otra, para caer en la cuenta de que se trata de una práctica permeada por la injusticia.

El hecho que determinados grupos no hayan desarrollado una adaptación a los nuevos contextos en los que conviven no nos legitima para hablar de déficit alguno de tal grupo o de tal cultura. Sino simplemente de la no puesta en práctica, por el momento, de estrategias adaptativas en tales contextos. Es necesario insistir en el concepto de cultura como algo difuso, inacabado y en constante movimiento. De los conceptos de cultura que sustentan a ciertos modelos de educación multicultural no cabe la posibilidad de dudar siquiera de que se pueda delimitar la cultura. Ante esta dificultad la operación que algunos realizan consiste en identificar cultura con grupo étnico. Esta primera identificación va seguida de una segunda aún más compleja, identificar pluralidad de grupos étnicos con pluralidad cultural. Este es un nuevo reduccionismo que equipara claramente el concepto de cultura y la identidad de un grupo.

#### 2.1.6. La educación multicultural: Un enfoque antropológico social

Una plataforma sólida.

No se ha hecho la articulación entre el concepto de cultura y la antropología social, ya que la educación no ha tenido una posición central en la construcción de discursos, ni ha representado una variable fundamental sobre la de basar el pensamiento de los educadores. La no explicitación del concepto de cultura ha supuesto una barrera para el avance de la investigación sobre los fenómenos del multiculturalismo y la escuela. No ha habido un enfoque de educación multicultural que estuviese fundamentado principalmente en un apartado conceptual

antropológico, aunque se difiere este punto de vista por los trabajos realizados en la ESE de Alemania que trabaja perspectiva antropológica.

Las coordenadas teóricas de la antropología cultural han alimentado el concepto de cultura para un nuevo modelo que incorpora el componente multicultural. Antagónicamente, el concepto de cultura se construye cuando nos definimos como grupo frente a “otro” no invocando las diferencias que existen en el seno de “nosotros” sino por el contrario, invocamos similitudes para construir un discurso homogeneizador que nos aproximen para seleccionar solo aquellos temas que tienen mayor relevancia para el mantenimiento del grupo social.

El concepto de cultura desde la antropología social y cultural se basa en que todos los seres humanos vivan donde vivan en un mundo multicultural desarrollen las competencias en varias culturas. Cada individuo tiene acceso a más de una cultura, es decir, a más de un conjunto de conocimientos y patrones de percepción, pensamiento y acción. Cuando adquiere esas diversas culturas nunca lo hace completamente, cada individuo solo adquiere una parte de cada una de las culturas a las que tiene acceso en su experiencia. Su *propiospecto*<sup>3</sup>, es la totalidad de esas parcialidades que conforman una visión privada, subjetiva del mundo y sus contenidos. En este sentido seremos multiculturales y competentes en varias culturas como son las culturas de grupo doméstico, del grupo étnico, de diferentes grupos y la cultura del aula.

En la cultura de un grupo doméstico en su versión nativa, como en su versión adaptada a un nuevo entorno, (aunque realmente no podemos separar tales versiones) funcionará un proceso de construcción y reconstrucción. En la cultura del grupo étnico, tanto en su expresión de costumbres y tradiciones más

---

<sup>3</sup> [http://www.mag-politicassociales.cl/investigacion/cuaderno3/r\\_poblete.pdf](http://www.mag-politicassociales.cl/investigacion/cuaderno3/r_poblete.pdf) Consultado el 20 de octubre del 2010

Al respecto, Poblete R Cita a Goodenough (1981) en su artículo *Consideraciones teórico metodológicas para desarrollar procesos educativos interculturales* afirma que el tema de educación intercultural remite a un concepto de cultura como elemento fundador, a través de la conceptualización de *otro distinto*. Esta discusión hace referencia a que cada individuo construye su propia versión de los diferentes aspectos de la cultura, es decir, su *propiospecto*.

ancestrales se plantea el conocer y reconocer la versión anterior y la diferenciación frente a otros grupos étnicos que componen el nuevo entorno en el que se empieza a vivir. En la cultura de los diferentes grupos de iguales en los que pueda participar, desde el de mayor homogeneidad étnica quizá ligado al nuevo barrio en el que vive, al más universalita está el proceso de construcción y reconstrucción. En la cultura del aula y de la escuela, en la que él y otros muchos niños, sin atender, aparentemente ahora su condición de sexo, étnica y religión, aprenderán a conocer y valorar una información (no solo de contenidos formales en los libros de texto) con la posibilidad de construirse y reconstruirse.

Tal niño se hará competente en muchas culturas, cargadas todas ellas de diferente información con las que activamente y de manera colectiva construirá su propia visión del mundo que le rodea, su propia versión de los diferentes aspectos de la cultura, su “teoría cultural personal” su “propriospecto” (Goudenought 1981, citado en Poblete, R s/f) una versión de la cultura que será multicultural.

### 2.1.7. Antropología de la Educación: Un modelo de educación multicultural

Tanto la antropología y las sub disciplinas realizan, por separado, contribuciones esenciales a la enseñanza y el aprendizaje multicultural y puede, la antropología social, proporcionar un abanico de métodos y estrategias de investigación para el tratamiento de las realidades complejas que aquella afronta: estudios micro etnográficos, sobre niños de minorías en el aula, mostrándose la validez e importancia de la etnografía para la educación bilingüe. Modelos etnográficos para analizar, comparar localizar conflictos o discontinuidades entre las culturas del hogar y de la escuela. La aportación metodológica desde la antropología plantea programas de acción y conocimiento antropológico que guían el desarrollo de un programa de educación bicultural. Lo que se pretende es hacer frente a la problemática de la diversidad cultural y multiétnica de la

educación superando la insuficiencia analítica de modelos como el asimilacionista y el pluralista.

Los principios de procedimiento para sustentar una educación multicultural basada en la antropología, considera el proceso por el que una persona desarrolla competencias en múltiples sistemas de esquemas de concepción, pensamiento y acción en múltiples culturas. En esta perspectiva, el educador deja de ser el único responsable de adquisición de competencias culturales por parte de los estudiantes y se requiere poner mucha atención a la relación de los programas escolares con el aprendizaje informal que se produce dentro y fuera de la escuela

Ya no tenemos que seguir equiparando una cultura con una lengua o con un grupo étnico correspondiente ya que los grupos étnicos participan en otras agrupaciones y atraviesan los límites del grupo étnico. Ello se traduce en una contribución a estereotipar a los estudiantes de acuerdo con sus identidades étnicas.

Dado que desarrollo de competencia en una nueva cultura requiere de una interacción intensa con las personas que ya la poseen se aprecia con más claridad que el apoyo de escuelas étnicamente separadas es contrario a los propósitos de la educación multicultural.

La educación multicultural promueve competencia en múltiples culturas, qué cultura desplegará un individuo en cada momento, es algo que vendrá determinado por la situación en concreto. Aunque están claramente interrelacionadas, debemos distinguir conceptualmente entre las múltiples identidades que los individuos tienen disponibles y sus identidades sociales primarias en el grupo étnico particular.

Desde la educación se deberá favorecer que los estudiantes sean conscientes de la multiplicidad cultural que les rodea y están accediendo. Ese elemento de conciencia puede plantear dicotomías como la de cultura dominante/cultura nativa, cultura escolar/ cultura del hogar.

Tenemos que superar el modelo de asimilación que pretende integrar a gente vulnerable y que ha sido de sus respectivas culturas de origen, en condiciones socioeconómicas muy desfavorables, las mismas que persiguen mejorar y en algunos casos consideran el éxito en las escuelas como un requisito indispensable para lograr las mejoras en las generaciones siguientes

La educación multicultural no es un programa para grupos minoritarios, sino para todos los grupos, y no tiene sentido hablar de mayorías y minorías.

La educación multicultural es aquella que se desarrolla en la sociedad como un producto de producción y crítica cultural caracterizada por:

- ✓ Contemplar una diversidad en los contenidos culturales
- ✓ Asegurar una diversidad en los métodos de trasmisión
- ✓ Fomentar niveles de consciencia de la diversidad cultural
- ✓ Preparar a los estudiantes con los recursos cognitivos para:
- ✓ Conocer la diversidad y diferencias culturales existentes.
- ✓ Percibir y analizar las desigualdades sociales en las que a veces se traducen las diversidades anteriores, desigualdades en la distribución de poder y los recursos en la sociedad.
- ✓ Criticar a dicha traducción y construir propuestas de transformación.
- ✓ Posicionarse crítica y activamente en la acción social.
- ✓ Elaborar los programas a partir de una combinación entre el análisis de las comunidades concretas, en las que se pondrán en marcha y el compromiso con una concepción global, universal, del hecho cultural.

## 2.2. Reflexiones en torno a la interculturalidad

Como premisa, partimos que nuestra forma de relacionarnos tiene una tendencia a excluir lo diferente, esta lógica obedece a un posicionamiento etnocéntrico, de percibir nuestra cultura y nuestras prácticas sociales como las

auténticas y legítimamente validas para nuestro grupo social, por otro lado, las prácticas culturales hegemónicas del modelo occidental tienden hacia la homogenización y permean también nuestra forma de pensar y actuar. Este planteamiento lo asume Fonet Betancourt<sup>4</sup>, que identifica el sometimiento de una cultura sobre otras minoritarias ya sea étnicas, de clase, religión o estrato socioeconómico. El reto es superar esta forma de organizar y superar el mundo en nuestra práctica cotidiana. Pero ¿cómo promover prácticas sociales con equidad y justicia social y qué se requiere para lograr un el diálogo intercultural? El primer paso sería reconocer que la diversidad está presente y se objetiva de diferente manera: lengua, cultura, gastronomía, preferencias, religión, formas de pensar, etc.

El diálogo intercultural parte de la convivencia cotidiana en una plena participación igualitaria en el que se diluyen las asimetrías en las relaciones, desde un enfoque crítico y reflexivo, es decir la praxis intercultural. No podremos hablar de diálogo intercultural sin tener presente el esquema de la justicia social, ser inclusivos no solo en la cultura objetivada sino en un ejercicio más amplio: la toma de decisiones y la distribución de los bienes y la riqueza, Betancourt afirma que este diálogo no puede darse solo en la convivencia cotidiana sino en una plena participación igualitaria en aspectos políticos y económicos, fomentar la conciencia e impulsar encuentros interculturales donde los involucrados reflexionen en el uso del poder, el desarrollo de objetivos socioeconómicos y políticos más equitativos e igualitarios, solo así podremos promulgar la justicia social.

---

<sup>4</sup> En el documento: *Reflexiones de Raúl Fonet Betancourt (2004)* se presenta un diálogo que se desarrolló el 18 de marzo de 2002, en la Sede de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, SEP en la ciudad de México. Con los participantes: Instituto de Misionología Missio eV: Raúl Fonet Betancourt, Sylvia Schmelkes, de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. El diálogo puntualiza la reformulación el sentido de la educación desde un horizonte intercultural, sin que prevalezca una cultura sobre otra y que los indígenas se puedan dejar de considerar como objetos de estudio de la etnología para ser en la “escuela” sujetos, intérpretes y traductores de sí mismos.

La propuesta es una praxis compartida, realmente un diálogo intercultural que involucre intereses y responsabilidades y no solo el reconocimiento de la igualdad, sino de las diferencias, abatir las desigualdades y pugnar por un diálogo simétrico con los otros.

En esta lógica por la justicia social, la Universidad Autónoma de México en su larga trayectoria en investigación sobre el tema de la diversidad, así como su Seminario México Nación Multicultural aporta al debate de proyecto intercultural la premisa de considerar normas de convivencia entre culturas, derechos y obligaciones de los pueblos y ante todo el concepto de justicia social, el derecho a la diferencia y no a ser excluido.

A partir de estas reflexiones ha surgido cada vez con mayor fuerza el concepto de interculturalidad para dar alternativas democráticas a la lógica errónea de dominación.

### 2.2.1 Pedagogía intercultural

La pedagogía de Interculturalidad, es la construcción de sensibilidades y conocimientos que nos ayudan a trascender lo propio, ver y valorar lo diferente, a reconocernos para poder mirar y valorar lo ajeno, a apreciar y respetar las diferencias, son claves de la felicidad de otros. Es la importancia que cobra la escuela en este tema para que se pueda reconocer la diversidad, valorarla y atenderla.

En este camino se han logrado avances en la tarea de la educación intercultural, con la característica de ser propositiva. El consorcio formado por el Consejo de Educación de Adultos de América latina (CEAAL), una red latinoamericana de ONG, dos agencias de cooperación; La Asociación Alemana para la Educación para Adultos DVV y Ayuda en Acción de España y dos instituciones de Gobierno en México: La coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública así como el Centro de cooperación Regional para la Educación para Adultos en América

Latina y el Caribe (CREFAL) unieron esfuerzos para compartir visiones y diversas lógicas institucionales como seminarios de Multiculturalidad, interculturalidad, publicaciones, diálogos entre organizaciones para profundizar en pedagogía intercultural.

La pedagogía intercultural necesariamente requiere integrar aspectos filosóficos interculturales para poder comprender las prácticas que prevalecen así como una nueva perspectiva de repensar las mismas desde el enfoque intercultural, ampliar antes que todo, nuestra manera de cómo nos percibimos, como nos reconocemos a nosotros mismos para poder identificarnos en el otro.

Incluir en estas reflexiones la actitud de víctima, dejar de inculpar o responsabilizar de todos los males a los españoles y estadounidenses para darnos cuenta del daño que ha generado el Estado Nación con su forma homogénea de educar para la vida uniforme, el cual ignora la diversidad de las memorias históricas de este continente, de este país y del Estado de Hidalgo. Pero además dentro de la diversidad que se plantea en la aldea global, las nuevas emergencias que se experimentan, los procesos migratorios, la movilidad de capital y de conocimiento en la dinámica social cambiante.

### 2.2.2. Competencia intercultural

Una de las instituciones alemanas que años atrás desarrolla conceptos en la enseñanza y en la práctica educativa para desarrollar la competencia intercultural en escuelas multiétnicas y resolver malentendidos interculturales, es la asociación *Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V.* (Etnología en las escuelas y la educación para los adultos) fundada en el año 1992, en Münster, Alemania, con la colaboración de personas quienes en su mayoría son maestros de educación básica y etnólogos, es decir, profesionistas que provienen de una disciplina que estudia y compara las distintas culturas en el mundo. El trabajo de la ESE consiste en la elaboración de materiales didácticos que

proporcionan información etnológica comprensible para alumnos y adultos y un trabajo intenso en diversas instituciones desde un enfoque intercultural.

Como punto básico de su trabajo, los colaboradores de esta institución realizan proyectos en escuelas, hospitales y empresas, desarrollan cursos para adultos, seminarios para los profesores y muchas actividades, con el fin de fomentar y enseñar competencia intercultural. Los ámbitos de trabajo abarcan desde las escuelas, empresas, universidades, hasta la publicación de estudios realizados sobre el tema.

Pero ¿cómo plantear un diálogo intercultural para desarrollar competencias interculturales en un país multicultural y pluriétnico como es México con una tradición en un modelo asimilacionista y homogeneizante?

Además de la experiencia alemana, el autor, Fonet-Betancourt plantea la construcción de una filosofía intercultural con cuerpo teórico a través de una nueva relación que compromete aspectos teórico-prácticos, para un diálogo simétrico. Pero este diálogo implica tener sistematizado un cuerpo de conocimientos, saberes, formas de explicar el mundo. Los cuestionamientos surgen ante la complejidad del fenómeno, ¿cómo solventar este déficit entre una cultura históricamente dominante con un cuerpo sólido de saberes?, es evidente que aquí nos enfrentamos a un problema: Será difícil acceder al conocimiento científico indígena porque no está codificado. Plantear un diálogo simétrico implica reconocer que la filosofía está definida occidentalmente, encontrando hoy grandes obstáculos que impiden la comunicación, No podemos pensar y explicar saberes, valores, etc. en indígena, más complicado pensar y dialogar desde sus particulares cosmovisiones: pensar en Náhuatl, en Tepehua, en Otomí.

Fonet- Betancourt recomienda la consulta o lectura de textos, pero nunca sustituye la experiencia contextual, al encuentro directo que permite la narratividad, nosotros somos contexto.

Pero Fonet no plantea la oralidad como problema<sup>5</sup> como tampoco los saberes organizados tradicionalmente sino el mundo que se nos ha impuesto, la lucha por los saberes tiene que ver con la dimensión política del trabajo intercultural, pues en el fondo se trata de garantizar la vida política de los pueblos y su convivencia con nuestra diversidad cultural; el problema es que la globalización se sigue imponiendo. Al respecto, la Universidad Autónoma de México, en su vasta bibliografía de la colección “La pluralidad cultural en México” coordinado por José del Val, y del Seminario “México Nación Multicultural” plantea como un objetivo un proyecto intercultural que considere como aspecto sustantivo la justicia social, que enfatiza y exige la autonomía de los pueblos de origen étnico a decidir sobre su desarrollo, manejo de recursos y participar en la vida política, económica y cultural, (Fonet- Betancourt, 2004) (UNAM, 2006).

Retomando el planteamiento inicial se reconoce la asimetría entre el poder y los grupos indígenas. El principal problema es la comunicación y el diálogo intercultural, no sabemos escuchar o las decisiones se toman sin democracia e inclusión. El desafío es el reconocimiento a la diversidad sin que este tema se convierta en un tema del “pasado” sino una autodeterminación en el futuro. La participación democrática y política en todos los niveles de organización en el mundo hoy, tiene que ver con prácticas inclusivas y requiere ampliar el marco del derecho para reestructurar el derecho político de todos.

Algunos autores lo plantean conceptualmente desde la ciudadanía, y es en la práctica donde se dan esas luchas o contrapesos en la dinámica social, pero realmente el marco jurídico establecido resulta ser un instrumento de exclusión y

---

<sup>5</sup> La oralidad no es percibida nuevamente desde nuestro modelo hegemónico que tiene que ver con la desvalorización de prácticas de transmisión cultural y que se ligan al analfabetismo, al respecto, Fonet- Betancourt, plantea que puede ser un analfabeta contextual, alguien incapaz de interpretar o leer un contexto, de no saber interactuar a pesar de tener un título y hace énfasis en no confundir oralidad con analfabetismo, pero tampoco verla como tradición cerrada, sino como un proceso de ampliación de conocimiento donde pueda sumir lo escrito, ni tampoco reducirlo a un momento cultural, en el que este autor, pone como ejemplo el Ágora en Grecia, con Sócrates. Posteriormente, la filosofía deja la “calle” y se retira a la Academia, donde no podía entrar nadie que no supiese gramática y matemáticas con Aristóteles y Platón como fundadores.

peor aún como un instrumento legitimado para institucionalizar la exclusión (Fonet-Betancourt, 2004).

La cultura indígena tendrá que asumir ser sujetos intérpretes y traductores de sí mismos a pesar de la actitud de resistencia que han mostrado. Es una relación intercultural simétrica, en ambas culturas en diálogo tener la actitud de apertura pero también la actitud de escucha, negociar significados y códigos excluyentes pero además realizar un esfuerzo a pesar de estar inmersos en un mundo estructural, de resistencia. El cambio se tendría que dar tanto en la cultura dominante como en los grupos minoritarios.

Los indígenas en la ciudad, han construido y organizado su vida cómo organizan sus espacios sociales, se van generando en costumbres y tradiciones. En una cultura dominante, las prácticas culturales están regidas por costumbres dominantes y cómo trata esta cultura hegemónica a la minoría. Sus cosmovisiones se mueven en otro plano para fundar cierta particularidad, este conocimiento tiene que ver con la oralidad, sabiduría originaria que se transmite como saberes, Occidente globalizó antes que la economía y las finanzas los saberes a través de la universidad.

### 2.2.3. Los docentes en la formación intercultural

La formación docente en el enfoque intercultural la concibe con innovación, creatividad e imaginación. En el arte de ser docente están estrategias de equidad y equilibrio entre la diversidad cultural. Dar lugar a las culturas minoritarias o étnicas en el diálogo en todos los niveles. Mirar hacia un proyecto político intercultural fuera de los museos, o de aspectos folklóricos sino en el plano de la realidad, articulado con el mundo real pero para no dejarlo en el plano utópico, convivir en un espacio jurídico interculturalmente transformado. El docente, el promotor comunitario es el actor en el cual puede permear para crear diálogo intercultural en el aula, en la escuela, crear el diálogo intercultural consciente de sus diferencias. Elaboración de currículos bien intencionados con un sentido de equidad cultural, social. Elaboración de manuales, libros que puedan ser

detonantes del diálogo cultural, de recuperación de saberes de otras culturas para ser legitimadas e institucionalizadas. ¿Qué reconocer para llegar al diálogo?

Reconocer la parte opresora en cada uno de nosotros, pero ¿cómo reconocemos esas actitudes de opresión, exclusión, discriminación que traemos en cada uno? ¿Cuáles son las necesidades del otro interlocutor para lograr el diálogo, sus necesidades? Habrá que contextualizar la realidad de ambos interlocutores, hacer del pensamiento, una conversación social superando el etnocentrismo.

*“Los profesores deben estar formados para tratar las peculiaridades muy diversas y analizar con realismo las implicaciones del pluralismo cultural. Los educadores pueden desarrollar diversos modos de promoción del pluralismo cultural desde la escuela, y se centra en la figura del director, quien debe reunir características tales como la de ser bilingüe poseer un conocimiento multicultural y mentalidad abierta. Este enfoque se apoya en teorías sociológicas, antropológicas y de aprendizaje social. Las teorías antropológicas implicadas son aquellas que abordan los procesos de transmisión cultural, desarrolladas por la antropología de la educación” (Fonet-Betancourt, 2004).*

## **Conclusiones del capítulo II**

### Educación y cultura

Un tema central en este capítulo es la educación como posibilidad para abatir desigualdades. En este sentido, los modelos educativos que han tratado la diversidad en México han transitado desde el modelo que reduce y asimila la diversidad, estandarizando la identidad nacional con una misma lengua que fue y es el español así como una misma cultura. Este modelo, tiene las formas de negación de los grupos minoritarios, vulnerables y culturalmente diferentes, considerados en sistemas de compensación educativa para que accedan a la competencia dominante. En este sentido, la escuela, es la institución legitimada que facilita el tránsito de una cultura a otra. Este enfoque integrador y benevolente, tiene como finalidad arrasar con las diferencias para que sean asimiladas a las formas culturalmente dominantes.

En un país reconocido como multicultural y pluriétnico, el modelo asimilacionista está en decadencia, primero por las particularidades emergidas en la dinámica social: los recientes movimientos sociales indígenas como el Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas en el año de 1994 y la organización de grupos indígenas para la decisión sobre el uso de sus recursos como ejemplo: Chiapas, dieron pauta para replantear las políticas y reconocer la diversidad. El reto está superar el modelo de abstracción en el que se manifiestan en un concepto, una pluralidad de manifestaciones.

Otros modelos plantean el tratamiento a la diversidad, sin embargo estaríamos en posición de cuestionar si los fines del modelo bicultural flexibiliza aspectos culturales para plantear una asimilación socioeconómica a través de una asimilación sutil al modelo económico. En el modelo pluricultural se mantiene una añoranza por mantener la “pureza” de los grupos étnicos. En este sentido habrá que considerar que los procesos de aculturación son dinámicos y generan cambios y reconfiguración en la cultura y en los significados a través del tiempo y la interacción de las culturas, así lo confirman diversos estudios antropológicos de aculturación. A propósito de los modelos planteados anteriormente cabe la reflexión en el sentido que existe una distancia entre el discurso educativo y los modelos educativos impregnados de intencionalidad y que en la realidad operan de manera diferente en la práctica. Los avances en planteamientos interculturales tienen un sustento filosófico, pedagógico, cultural y social. Habría que puntualizar sobre los procesos democratizadores y de ciudadanía, deudas que están pendientes con la diversidad cultural, no solo una educación intercultural para los indígenas sino para toda la población y todos los niveles educativos. Solo así estaríamos en posibilidad de generar equidad educativa y justicia social para superar la marginación y la exclusión social.

## Capítulo III

### Migración, mujer indígena y educación

#### Conceptos

Como se abordó en el apartado anterior, a consecuencia de los procesos de globalización que producen grandes cambios y transformaciones que van más allá de una dimensión económica están los relacionados con cambios en la dinámica social y cultural; nuevos escenarios y emergencias que Morín las denomina *“El ingrediente principal del desorden en un tiempo y espacio, surgen propiedades nuevas, nuevas cualidades que se pueden considerar como rasgos propios de esa unidad global”* a partir del crecimiento del fenómeno migratorio a nivel internacional y nacional cambios relacionados con la diversidad cultural y en las interrelaciones. Estos cambios están transformando nuestra sociedad concebida a partir del proyecto del Estado-nación delimitada en una nación homogénea, con un solo idioma, el español, conglomerado por diversos territorios reunidos en una misma nacionalidad, para dar paso al reconocimiento de una sociedad multicultural, donde cada territorio expresa diversidad en lengua, cultura, ecosistemas y hasta particularidades en organización política los cuales se manifiestan con mayor intensidad por los procesos migratorios.

El proceso de migración en todas las regiones geográficas a nivel internacional, nacional o local obedece a diversas situaciones vinculadas con factores económicos a escala macro y micro. En la actualidad, la emergencia del capitalismo y las exigencias impuestas por las revoluciones productivas han

complejizado los procesos de migración, no solo son las migraciones a otros países sino que se ha intensificado la migración interna del campo a la ciudad, de profesiones y hasta ramas industriales (López, 2006). Desde una perspectiva macro, el fenómeno de la migración se explica objetivamente, analizando los factores estructurales, asimetrías y dependencias económicas entre los países, en cambio la perspectiva micro privilegia y profundiza el análisis en aspectos subjetivos y racionales que dan cuenta de las motivaciones individuales y familiares de los migrantes así como del trayecto migratorio desde el lugar de origen y destino, este es un posicionamiento que López (2006) también plantea: *la decisión individual o familiar, la selección geográfica y cultural se da con base a la experiencia periódica del grupo y dentro de una red social compleja.*

En este capítulo aborda en la primera parte una compilación de enfoques teóricos y estructuras conceptuales para comprender el fenómeno social de la migración desde los aportes que realizan Durand, y Douglas Massey (1994). Estos autores confrontan teorías macro y micro. Se presenta una visión general de las teorías micro de migración, que explican procesos de la migración con la generación redes migratoria y capital social pero también se consideran relevantes teorías macro que consideran factores micro como el *transnacionalismo* de Portes, los contenedores de los estados nación de Ludger Pries, (2002) no sin antes hacer un recorrido por las teorías economicistas y marxistas que explican el proceso migratorio desde factores económicos recorrido obligado con teóricos de capital humano y social.

En el segundo apartado de este capítulo se da cuenta de los contextos migratorios a nivel internacional como nacional, los primeros hallazgos con la situación de la mujer migrante tanto en contextos mundiales como en nuestro país.

### 3.1. Teorías con perspectivas macro y micro económicas

En este apartado se discutirán tres teorías a escalas macro y micro desde aspectos económicos, a) *teoría neoclásica*, b) *la nueva economía de la migración laboral*, c) *la teoría de los mercados laborales segmentados*.

La economía neoclásica fundamentada en toma de decisiones individuo-ingreso y las disparidades regionales, y la teoría de la nueva economía de la migración laboral, modelo de toma de decisiones de la familia-riesgo con la teoría de los mercados laborales segmentados que es una teoría de decisiones a escala macro. López (2006) argumenta que estas propuestas micro difieren del análisis clásico, que proponen la oferta de trabajo determinada por el stock de la población en edad de trabajar y no incapacitada físicamente, (excluyente de discapacitados) y el cambio ahora enmarca la decisión de ofrecer trabajo en el contexto de la teoría de la elección del consumidor.

Mientras que *la economía neoclásica* explica el fenómeno migratorio a escala macro desde la disparidad regional en la oferta y demanda de trabajo es decir, las diferencias regionales entre países y las diferencias salariales. Por un lado en los países ricos en capital si la oferta laboral aumenta, los salarios caen, mientras que en los países pobres en capital si la oferta laboral decrece los salarios eventualmente se incrementan. Asimismo esta teoría también explica la migración a escala micro desde las decisiones individuales de los actores como seres racionales en espera de mejorar sus ingresos monetarios netos, en esta relación de cálculo beneficio, el individuo se relaciona directamente con el ingreso. Los procesos micro profundizan y complementan esta postura con decisiones migratorias en unidades más amplias de grupos humanos como las familias, este modelo teórico, de *la nueva economía de la migración laboral* refuerza la idea de la toma de decisiones a escala micro con la relación familia-riesgo y la diversificación de los ingresos familiares. *Los teóricos de la nueva economía de la migración* argumentan que los grupos familiares no envían trabajadores al extranjero para mejorar sus ingresos en términos absolutos, sino para mejorarlos

relativamente respecto a otros grupos familiares. López (2006) identifica que la decisión de migrar ya no recae en el individuo aislado sino en agrupaciones de individuos unidos por algún lazo, (familiar, económico político) en los cuales la gente actúa colectivamente no solo para maximizar sus ingresos sino para minimizar los riesgos. Cuando la sensación de privación relativa de un grupo familiar aumenta, también lo hace la motivación para migrar, en este análisis Golding y Durand,(1994) analizan que gracias al aumento de las remesas, las familias se ubican en niveles medios o altos, mismos que otras familias se sienten en desventaja lo que puede inducirlas a migrar.

Dentro de las teorías economicistas, *la teoría de los mercados laborales segmentados*, se posiciona en un análisis a escala macro, dejando de lado el debate sobre las motivaciones y decisiones individuales o familiares que ya abordamos. Argumenta que la migración se genera por la demanda de la fuerza de trabajo intrínseca. Durand,(1994) cita a Piore, (1979) como el teórico que plantea la migración internacional como producto de una permanente demanda laboral inherente a la estructura económica de las naciones desarrolladas, es decir, fuerza de atracción de los países receptores por la necesidad crónica e inevitable de mano de obra barata característica de las sociedades industriales desarrolladas y su economía. Analiza que las zonas rurales suministraron de modo permanente trabajadores de bajo rango a las ciudades industriales. Un aporte de esta teoría es que los salarios confieren estatus de prestigio, características sociales que son inherentes a los trabajos y no solo las condiciones de oferta y demanda, este planteamiento explica que la gente trabaja además de generar ingresos, genera estatus social a pesar de que el inmigrante es consciente de que el trabajo en el extranjero es de bajo nivel en ese país y no se considera como parte de la sociedad que lo recibe, sino como miembro de su comunidad de origen, lo perciben con un prestigio considerable porque manda remesas. Los migrantes forman parte del mercado laboral segmentado porque los bajos salarios, las condiciones inestables y la falta de movilidad, impiden y dificultan la atracción y contratación de trabajadores nativos.

### 3.1.1. La teoría de los sistemas mundiales: centro- periferia versus teoría del capital humano y teoría marxista

Explica la relación de los países de centro y periferia en un proceso de globalización donde las fuerzas del capitalismo global, actúan para generar el subdesarrollo en el tercer mundo conocida como la teoría de la dependencia. Los teóricos histórico-estructurales, postulan que los países pobres están atrapados en una situación de desventaja por la expansión del capitalismo global que lleva a la perpetuación de desigualdades y reforzamiento de un orden económico estratificado. Otra vertiente analiza a los países de acuerdo a su nivel de dependencia con los poderes capitalistas dominantes centrales, los que están bajo la periferia son los más dependientes y los que se encontraban en la semiperiferia tienen una relativa independencia dentro del mercado global que es la teoría de los sistemas mundiales, los teóricos explican la migración internacional como un consecuencia estructural de la expansión de los mercados en la jerarquía política global.

Al respecto, la *teoría centro periferia* afirma que la penetración de las relaciones económicas capitalistas en las sociedades capitalistas dan origen a una población móvil propensa a emigrar, movidos por el deseo de obtener ganancias mayores y mayor bienestar, los dueños y los gerentes de las firmas capitalistas en los países centrales entran en las naciones más pobres ubicadas en la periferia de la economía mundial en busca de tierras, materias primas, fuerza de trabajo y nuevos mercados, la teoría del capital humano centra su función en el capital humano en relación a la integración de un trabajo para competir en el mercado y ganar buenos o malos puestos de trabajo, altos o bajos salarios o condiciones contractuales diferentes, según sus propias ramas. López (2006) La integración de un trabajo migrante se dará en base a esta diferenciación de inversión que ha realizado en su educación, es por eso que esta teoría reconoce el papel de la

educación como el mecanismo principal para entender la pertinencia de a perspectiva, de las capacidades individuales.

Mientras que para la teoría de los sistemas mundiales de centro periferia tiene como prioridad la extracción de materia prima; la teoría del capital humano considera relevante que una persona sea productiva mediante una mejor educación salud, etc., no es absurdo esperar que también pueda dirigir mejor su propia vida y tener más libertad para hacerlo. Sen Amartya (2004), lo que aporta Gordo A. y Unwin, 1983:43) en el mismo sentido y relevancia de la educación es que “la selección de la ocupación por parte de los individuos y sus remuneraciones son simplemente el resultado de sus decisiones sobre educación. Esta premisa se desarrollaría en los estados periféricos para generar riqueza mediante el uso de su capital humano.

La teoría de sistemas mundiales requiere de mano de obra barata y la utiliza de los países de periferia debilitando las relaciones tradicionales de producción, este sistema desmorona la economía local porque compite con productos que se comercializan en el mercado internacional, socializa a las mujeres en el trabajo industrial y consumo moderno, construye y expande medios de transporte y comunicación con los países periféricos en los que ha invertido, facilita el tránsito de mercancías productos, información y capital y promueve el movimiento de poblaciones en un verdadero circuito migratorio (Durand, 1986). Otro efecto es que se crean lazos ideológicos y culturales entre los países centrales y sus periferias, a través de modos diferentes de intervención militar. La desventaja radica para los países periféricos porque su población pasa a ser mano de obra barata y escaso capital humano que desarrolle su libertad.

La construcción marxista centra su discusión en el trabajo como capital y los trabajadores como capitalistas. Este posicionamiento crítico de filosofía Marxista, plantea una separación entre fuerza de trabajo y trabajo, uno como mercancía que se compra y vende en el mercado, otro como factor de producción que entra al proceso productivo, (H: Brverman,1974:83) citado en Durand, (1986).

De esta manera, los estados del centro serían desplazados de un estado de periferia. Si la construcción marxista señala un equilibrio a largo plazo de la fuerza de trabajo como de cualquier mercancía, entonces se reduce el costo de producción y puede caer un una visión parecida al capital humano, ya que si se reduce el costo de producción, entonces habrá una diferenciación de valores en la fuerza laboral dependiendo de su planificación y que se dará en base a la diferenciación de inversión que se ha realizado en formar a los sujetos, es decir a las capacidades individuales y a la inversión en educación.

### 3.1.2. La perspectiva sociológica y demográfica

El fenómeno migratorio desde la perspectiva sociológica, es analizado desde la movilidad residencial de las familias y su ciclo vital para explicar dos índices a nivel individual; la movilidad potencial del jefe de familia en relación con el tamaño de la familia y el de insatisfacción con el medio en relación con la vivienda y el vecindario. (Welti, 2001 citado en López 2006).

La metodología estadística compleja así como encuestas retrospectivas es utilizado para investigar las relaciones entre la migración y acontecimientos trascendentales del ciclo de vida de los individuos, sucesos relevantes como matrimonio, cambio de trabajo etc. La perspectiva sociológica analiza la movilidad espacial con la movilidad social y el estatus profesional que motiva los cambios de vivienda como símbolo de estatus y por tanto debe adecuarse a las nuevas circunstancias sociales, este esquema es planteado por con Gerald y Richardson (1960).

Otro esquema que incorpora la variedad de desplazamientos con la existencia de cuatro factores influyentes referentes a las decisiones de migrar son: los asociados a la zona de origen, a la zona de destino, los obstáculos intervinientes y los personales, planteados por Lee en 1966. Sin embargo uno de los enfoques más recientes de interpretación sociológica es el explicativo para el

análisis de la migración internacional pero no así para la migración interna denominado de “privación relativa” por Stark y Taylor 1990.

En las teorías provenientes de la sociología se aprecia, en toda su magnitud la complejidad del fenómeno migratorio. Al revisar las teorías económicas, las metodologías y las variables utilizadas para la investigación de la migración varían sustancialmente según la unidad de análisis: individuo (perspectiva micro) o agregados sociales o geográficos (perspectiva macro) Sin embargo, la gran virtud de las teorías provenientes de la sociología está en mostrar la multiplicidad de determinantes que inciden finalmente en la migración.

Así pues, Welti (2001 citado en López 2006) menciona que en relación a la migración un modelo integrador tentativo debiera reconocer dos complejos de variables. Uno inicial referido a la situación del individuo que estaría compuesto por:

- Características definitorias de las condiciones socio económicas (oportunidades laborales, condiciones salariales, disponibilidad de servicios básicos, seguridad personal y existencia de atractivos culturales y esparcimiento).
- Normas culturales y patrones de movilidad social que influyen sobre la percepción de las anteriores condiciones.
- Pautas de acceso a las redes de transmisión de información, tanto masivas como personales.
- Características demográficas (sexo, edad, etc.) y estructura familiar.

El segundo complejo de variables se vincula con factores estructurales que en gran medida condicionan los factores psicosociales, (López, 2006) Por otro lado Brown (1991), destaca que hay intentos de integrar en modelos explicativos variables de ambas dimensiones (psicosocial y estructural) cuyos resultados podrían hacer importantes aportes para comprender los orígenes y efectos de la migración.

Un tercer complejo de variables de carácter macro social tiene relación con las características de los migrantes y la influencia que tienen sobre las determinantes estructurales. Un enfoque integrador debiera considerar la investigación previa sobre los determinantes de la migración, prestando especial atención al hecho que dicho determinante puede variar según el tipo de migración que se trate. Por cierto, esta consideración es de suma importancia, para estudiar la migración intra metropolitana que recientemente ha adquirido relevancia en México.

### 3.1.3. Estudios demográficos

El fenómeno de la migración ha sido inherente a la historia de la humanidad, los límites y formas han generado diversas dinámicas en estos movimientos y han tenido sus límites en lo político-administrativo y dentro de la estructura de los Estados Nacionales en las sociedades modernas.

Desde esta perspectiva, se explica dos formas amplias de migración: La nacional o interna y la internacional o de un Estado-nación a otro. La contribución neta de la migración al crecimiento demográfico se *denomina saldo neto migratorio*, estos movimientos pueden ser explicados por situaciones críticas, catástrofes, desastres naturales o bien bajo fenómenos económicos, sociales, culturales y políticos. Se sustenta en que la población migrante se mueve hacia espacios y territorios con mejores niveles de urbanización, servicios de educación, salud, mejor empleo y salarios más altos, bajas tasas de mortalidad, fecundidad y morbilidad, con lugares amplios de esparcimiento, etc. De hecho puede entenderse la migración como una forma moderna de movilidad social, en el sentido de posibilidades de intercambio entre segmentos sociales y de clase, López (2006).

A su vez estas se diferencian en sus formas de abordar la construcción del dato, es decir, mientras una trata de encontrar los elementos dinámicos de la estadística según datos agregados, la otra tiene interés en obtener la información de los sujetos que actúan directamente, sus percepciones, visiones y motivos que

los hace migrar, por lo cual la construcción del datos se da a partir de una visión cualitativa. Esta se refiere a la obtención de información a través de la observación, entrevistas, historias de vida, testimonios, archivos y fuentes de información que son diseñadas con base a intenciones de comprensión.

Los modelos más cuantitativos plantean modelos determinados en sus relaciones agregadas, a través de un conjunto de atributos o variables independientes y los flujos migratorios como variables dependientes. Estas teorías de la interacción espacial se basan generalmente en modelos causales y sistemas de ecuaciones, así como sus bases son técnicas estadísticas. Otros se basan en métodos de contabilidad demográfica para la realización de estimaciones poblacionales, esto se presenta en López, (2006).

Aquí también dominan los llamados modelos gravitacionales, donde establecen ciertas regularidades en los flujos migratorios, lo explican mediante variables económicas, geográficas, sociológicas, etc., y que han definido grandes perfiles de estos flujos:

- Los desplazamiento son de distancias cortas y la relación de migrantes es inversamente proporcional a la distancia entre lugar de origen y destino. Estos destinos son grandes polos económicos, comerciales, industriales de una gran amplitud geográfica.
- Las ciudades son polos de atracción de la población cercana e integran espacialmente a sus zonas.
- Existe un equilibrio a partir de los flujos y reflujos de población en una corriente compensatoria.
- Se está dando una regla de que los nativos de las grandes ciudades tienden a migrar menos que los nativos de zonas rurales.
- Las diferencias de género en migración diferencia a las mujeres en distancias cortas.
- Con el desarrollo de servicios y tecnología en general se acelera la migración.

- Los motivos dominantes de la migración es en relación de las condiciones económicas.

Aunque estos elementos son más bien una serie de posibilidades, algunos autores han diseñado modelos explicativos a partir de las relaciones entre condiciones propias de las regiones, uso de tecnología, acceso a medios de comunicación y se han agregado elementos de tipo socioeconómicos, que deben ser ponderados. En su caso debe buscarse el equilibrio entre un enfoque gravitacional y el enfoque económico. Aun en las distancias deben ser clasificadas en lineal, jerárquico, económico, y temporal. Dentro de estas debe hacerse más complejo en tanto sexo, edad, escolaridad, composición social, integración familiar, niveles de ruralidad, etc. Dentro de estos previendo la relación entre nivel de ingreso y capacidad de integración a redes con distancias, puntos de migración y encuentro y tipo de destino.

Otro modelo va encaminado hacia la llamada inercia acumulativa, en la cual sostiene que la propensión a migrar se reduce en tanto más tiempo se permanece en un solo lugar, relaciona la movilidad espacial con las oportunidades laborales de los puntos de partida, los movimientos de población entre regiones, antecedentes en la experiencia de migración de las personas, así como el propio conocimiento o experiencia dentro del mercado laboral de las distintas regiones<sup>6</sup>.

Existen por lo menos tres esquemas conceptuales donde la estructura, crecimiento y características de la población juegan un papel importante, para poder explicar los traslados de residencia de los individuos.

También Brown (1991) y Sanders, Jimmy y Nee (1996)<sup>7</sup>, citado en Franco (2003), sostienen que los determinantes de la migración cambian según la fase de desarrollo de la sociedad. Los vínculos primarios y familiares, junto a factores de

---

<sup>6</sup> Ver el trabajo de: Franco Sánchez, Laura Myriam. La migración en Hidalgo en la última década del siglo XX. Tesis de maestría. México; D. F: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2003.

expulsión, son los predominantes en las decisiones de migrar que se dan en el tipo de sociedad equivalente a la transición inicial; en cambio, en el tipo de sociedad avanzada, la atracción que generan las diferencias de salarios y de otros beneficios, constituyen el factor de mayor peso.

Estas propuestas tienen dos grandes virtudes:

1. Permiten relacionar los cambios en los niveles y sentido de la migración con las transformaciones en los otros dos componentes de la dinámica demográfica (natalidad y mortalidad).

2. Permiten explicar las variaciones de los determinantes de la migración según el país analizado.

Otro modelo derivado de la demografía, es el de cambio generacional, el cual considera de gran importancia el aporte que ha tenido la urbanización, el aumento de la escolaridad y el descenso de la mortalidad, demostrando de manera sistemática, que la gente joven y de mayor nivel educativo tiene mayores probabilidades de migrar que las personas de más edad y menor educación. Los cambios en la pirámide de edad y el incremento de los niveles de educación son formalizados de manera simple, lo que permite estimar potenciales de migrantes y el impacto cuantitativo que las modificaciones en ambos factores tendrían sobre el ritmo de la urbanización. El modelo también se ha utilizado para relacionar ciclos económicos con los dos factores ya mencionados y proyectar tendencias de la urbanización en diferentes escenarios económicos.

Considerando la observación de un gran número de países, se han construido ecuaciones que describen la evolución de las tasas de migración según edad, que permiten generar, de acuerdo a diferentes parámetros, juegos de tablas modelo a ser contrastadas con datos reales para comparar tendencias o estimar niveles presentes o futuros de migración (Naciones Unidas, 1992). Sin embargo se debe tomar en cuenta, que la migración es significativamente menos predecible que el resto de los componentes de la dinámica demográfica; en esa óptica, el uso

de modelos reviste mayores riesgos que los existentes al trabajar con patrones estándares de fecundidad y mortalidad.

#### 3.1.4. Teoría del capital social

La teoría del capital propuesta por el economista Glen Loury (1977) “para denominar un conjunto de recursos intangibles en las familias para promover el desarrollo social, es la suma de recursos tangibles e intangibles a un individuo o grupo en virtud de sus pertenencias a una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo” Durad (1994)

El capital social definido por Bourdieu (1986) (2003) (2005) y Coleman (1990) citado en Durand (1994) tiene la característica de ser “convertible” es decir, que puede transformarse en otras formas de capital como financiero para mejorar o mantener la posición en la sociedad. Este tipo de capital puede generarse en las redes migratorias que son conjuntos de lazos interpersonales y que pueden beneficiar directamente a los migrantes para acceder a diversas formas de capital, por ejemplo en empleo, salarios más altos o ahorros. Estas redes favorecen la interconexión de los migrantes con otros migrantes que precedieron, también con no migrantes de origen y destino mediante nexos de parentesco, amistad, y paisanaje que al momento de migrar reducen los costos y los riesgos de desplazamiento y aumentan los ingresos netos de la migración. Estas redes las denominó Mac Donald (1974) como cadenas migratorias.

En los procesos migratorios, los costos potenciales se reducen para los amigos y parientes que debido a los lazos de parentesco y amistad, cada nuevo migrante forma un grupo de personas con lazos sociales en el lugar de destino. Los migrantes en esta red se relacionan con no migrantes creando nuevos lazos y obligaciones implícitas o tácitas recíprocas que favorecen el acceso a empleo y asistencia en el lugar de destino.

### 3.1.5. Teorías integradoras: transnacionalismo y perforación de los contenedores del Estado Nación

El primero se refiere a una comunidad transnacional conformada por grupos de migrantes en países avanzados con sus respectivas naciones y pueblos de origen. Este fenómeno identifica a un creciente número de personas que viven una doble vida: Hablan dos idiomas, tienen hogares en ambos países, y su vida discurre en un contacto continuo y habitual a través de fronteras nacionales. Las actividades transnacionales se diversifican y mantienen lazos muy estrechos tanto económicos, políticos y sociales. Estudios acerca de la migración transnacional es un campo emergente altamente fragmentado y relativamente nuevo.

Las unidades de análisis.

La relevancia de la teoría del transnacionalismo es que involucra a los individuos, sus redes sociales, sus comunidades y estructuras institucionales más amplias como los gobiernos locales y nacionales. Una unidad de análisis de esta área es el individuo y sus redes sociales, otras unidades como las comunidades, las empresas económicas, los partidos políticos.

La perforación de los contenedores de Estados-nación.

Pries, (2002) también argumenta desde el contexto de globalización económica y cultural, de las nuevas tecnologías de comunicación, los medios de transporte rápidos y generalizados y de un ambiente de un nivel crítico de emigración y migración de retornos masivos, un nuevo tipo de migración internacional que se puede llamar *transmigración* como complemento a las formas tradicionales de migración internacional (migración de origen y de retorno) con su lógica de *cambio de país para (sobre) vivir*.

La *transmigración* sigue la lógica de *vivir cambiando de país*. En este caso, la migración ya no es un *evento singular*, transitorio y excepcional en la vida, sino que se convierte por sí misma en una *forma de existir*, de vivir y de sobrevivir. El

espacio social de la vida cotidiana de los transmigrantes y de las instituciones sociales que lo estructuran no se limita a un lugar uni-local, sino que las vidas de estos transmigrantes se ubican y entretajan en diferentes espacios geográficos o lugares; es decir, se hallan en un espacio social pluri-local y transnacional.

Esto lleva a la necesidad de reflexionar más explícitamente sobre:

- a) La relación entre espacios sociales y espacios geográficos.
- b) Las consecuencias de la era de globalización para los enfoques de migración internacional.
- c) Algunas implicaciones científico-políticas de la transmigración.

En vez de analizar la migración internacional de personas y grupos como un conjunto de actos y eventos cortos, excepcionales y episódicos en el curso de vida, se le está tomando cada vez más proceso colectivo duradero y como una forma de vida. En vez de enfocarla exclusivamente como el cambio uni-direccional y definitivo de un país (visto como un contenedor socio-geográfico) a otro, se está percibiendo de manera creciente a una parte de migración internacional como una forma de vida cotidiana, no como cambio *entre* dos formas de *conditio humana*, sino *como una nueva forma de conditio humana*.

Los estudios empíricos han mostrado que las decisiones y la instrumentación concreta de la migración de un país a otro, casi siempre se desarrollan en la esfera de *redes sociales de migración internacional*, basadas en relaciones interpersonales de confianza. Usualmente, un migrante potencial tiene acceso a la información acerca de las posibles opciones y oportunidades actuales de empleo y de vida. La red de relaciones familiares, de amigos y del compadrazgo, juegan un papel central en la formación de la opinión del individuo y en los procesos de toma de decisiones, este sentido también se identifica que se reducen los costos y los riesgos. Un segundo paso importante en la mejor comprensión de los procesos migratorios internacionales recientes fue el descubrimiento de la *dinámica causal acumulativa*, activada por las migraciones

una vez que han sido iniciadas. "la emigración muestra una fuerte tendencia intrínseca al crecimiento con el paso del tiempo. [...] Con el tiempo, las redes migratorias llegan a ser autosuficientes debido al capital social que proporcionan a los emigrantes y a los emigrantes potenciales" (1991: 374s; véase también López 1986 y los aportes en López 1988 y González et al. 1995). Cada caso de migración sirve para alterar la estructura en que se hacen las decisiones para nuevas migraciones. En este sentido, las remesas, el dinero que los migrantes envían a sus familiares en el país de origen, pueden impactar fuertemente las economías de los lugares de origen.

Bajo ciertas condiciones, los reportes y la descripción de las experiencias hechas por los migrantes 'exitosos' pueden servir como un fuerte factor de atracción, más que el abstracto diferencial de salarios (que, por cierto, casi siempre es conocido por el migrante potencial a través de las redes de la migración). Una vez que los flujos migratorios han alcanzado un nivel crítico, la mera demanda por ciertos alimentos específicos y actividades culturales en la región a la que ha migrado crea su propia nueva demanda de servicios y empleos. Cuanto más extensa es la red migratoria, es más probable que se inicien más migraciones (véase Massey et al. 1998).

Otra investigación internacional sobre migración es el concepto de *comunidad transnacional*. Estos estudios están basados en la oposición sociológica tradicional entre comunidad y sociedad. Contrario a la perspectiva tradicional de que dentro de una sociedad existen diferentes comunidades, el argumento básico es que entre dos sociedades (nacionales) diferentes puede existir una comunidad transnacional. La región de destino de la migración internacional y las correspondientes prácticas cotidianas de los migrantes son concebidas y analizadas como componentes integrales de una comunidad transnacional que se extiende desde la comunidad de origen de los migrantes.

Por *espacios sociales transnacionales* entendemos aquellas realidades de la vida cotidiana y de los mundos de vida que surgen esencialmente en el contexto

de los procesos migratorios internacionales (pero también en otros contextos como las actividades de compañías transnacionales), que geográfica y espacialmente no son uni-locales sino pluri-locales y que, al mismo tiempo, constituyen un espacio social que, lejos de ser puramente transitorio, constituye su propia infraestructura de instituciones sociales, por ejemplo, de las posiciones y los posicionamientos sociales, de actitudes e identidades, de prácticas cotidianas, de proyectos biográficos (laborales), de significados y significancia de artefactos etc. En otro contexto Pries (2002) ha marcado cuatro dimensiones para el estudio de estos *espacios sociales transnacionales*:

- un marco político-histórico-legal,
- una infraestructura material o de artefactos
- una estructura social de diferenciación y desigualdades y
- un campo para el desarrollo de las identidades y los proyectos biográficos.

La relación entre espacios sociales y espacios geográficos.

La migración internacional, entendida como el cambio duradero de hombres de un Estado-nación a otro, vistos ambos como contenedores, es un fenómeno impresionante y que ha marcado los últimos dos siglos, pero históricamente es relativamente reciente. Debido a una configuración histórica única y crecimiento demográfico muy acelerado en varias regiones del mundo, crisis económica y social en muchos países (sobre todo del Sur), movimiento globalizado de capital y de muchos bienes y servicios, producción y distribución globalizadas de imágenes y expectativas, una masa crítica de redes sociales de conocidos y familiares emigrantes o migrantes de retorno, nuevas tecnologías de comunicación baratas, medios de transporte rápido baratos, está creciendo un tipo de migración internacional que no es emigración/inmigración ni migración de retorno, sino que puede ser caracterizado como una forma moderna de *migración internacional*

*itinerante o continua*, en la cual la migración se transforma de un *cambiar de lugar para vivir* hacia un *vivir cambiando de lugar*.

El *espacio social para Pries*, es un conjunto de prácticas sociales, símbolos y artefactos se estructura en el tiempo y en el espacio físico-geográfico. En nuestro contexto es importante señalar que el *espacio social* normalmente coincide con un cierto *espacio geográfico*, es decir, con cierta extensión física: una familia nuclear vive en su casa o “terreno”, la red familiar básica se extiende a lo largo de una comunidad; una empresa, en tanto es una organización económica, lo hace sobre un terreno físico con una planta de operaciones etc. En términos generales, el espacio social y el espacio geográfico están vinculados en una forma de *doble exclusividad*: por un lado, en un espacio geográfico se encuentra exacta y únicamente un espacio social y, por otro lado, cada espacio social se extiende exacta y únicamente en un espacio geográfico. Esta doble exclusividad de la interrelación entre espacio social y espacio geográfico es una determinante central y de cierta forma la base principal del concepto moderno de Estado-nación; y según éste, cada Estado. Es esta *conexión de doble exclusividad de espacio social y espacio físico-geográfico* la que constituye la base principal del concepto de Estado-nación como un “contenedor”.

En el texto de Pries, aclara que el término de *espacio contenedor* lo usó Albert Einstein al caracterizar el pensamiento espacial de la mecánica clásica Newtoniana. Según esta, el espacio físico-geográfico es como un recipiente real y existente con una extensión de longitud, amplitud y altura. En este espacio geográfico, están 'contenidos' los cuerpos físicos. Podemos pensar en un aula o una sala de espera como 'contenedores' de muebles y personas. En este sentido, espacio se entiende como una *relación posicional de cosas*. Hablando de familias, comunidades, pueblos y sociedades, normalmente implica la noción de la doble exclusividad de espacio social y espacio geográfico.

En Sociología, las sociedades nacionales vistas como contenedores frecuentemente son las últimas unidades de análisis para estudiar temas tales

como la estructura y las clases sociales o el cambio social. En el campo de la migración también prevaleció el enfoque que ve al espacio como contenedor. En este sentido, la migración en general se entiende como cambio de un contenedor a otro. La migración internacional es conceptualizada como emigración/inmigración, si se trata de un de cambio definitivo de un Estado-nación a otro, vistos ambos como contenedores (lo que equivale a decir: de una sociedad nacional a otra); o bien como una migración de retorno en el sentido del doble cambio de ida y vuelta de un contenedor (Estado-nación) a otro. Pero: ¿cómo podemos encajar conceptualmente el fenómeno de la transmigración?

b) Espacio social y espacio geográfico en la era de globalización: consecuencias para la teoría de la migración internacional.

El término globalización obviamente indica un reacomodo entre los espacios sociales y los espacios geográficos. Existen indicios de que los espacios geográficos supra (o inter) nacionales ganan importancia para la estructuración de los espacios sociales. Los Estados-nación en tanto que espacios geográfico-territoriales suelen perder importancia frente a otros niveles geográfico-espaciales como son ciudades globales (Sassen 1991 y 1998), citado por Pries, (2002) frecuente y predominantemente se usa el término globalización en el sentido de una *ampliación de espacios contenedores* y no en el sentido de una reagrupación del espacio. Aparte de esta idea de globalización como la simple ampliación de un espacio contenedor social y geográfico, hay un segundo concepto de globalización que propone la *disminución creciente de la importancia del espacio físico-geográfico* para y en la estructuración del espacio social globalización conceptualizándolos como una *reestructuración de la relación entre espacio social espacio geográfico*.

En vez de hablar de espacios sociales desterritorializados proponemos hablar del surgimiento de *espacios sociales transnacionales plurilocales*. Regresando a la figura del *Estado-nación* visto como *contenedor*, los procesos de la globalización y del surgimiento de la transmigración no simplemente destruyen o

hacen desaparecer los contenedores de Estados-nación y de sociedades nacionales. Más bien, los nuevos *espacios sociales transnacionales* y las prácticas de los *transmigrantes* resultan en una *perforación* de los contenedores de Estados-nación. Al mismo tiempo, en un solo *contenedor de Estado-nación* se pueden sobreponer espacios sociales muy diferentes y distintos, hecho que se refleja, por ejemplo, en el concepto de la sociedad multicultural. En el primer concepto, la migración internacional lleva a una combinación del espacio social y el espacio geográfico, representada en la figura del *melting pot* o crisol. Los Estados-nación son contenedores étnicos sociales puros y la inmigración resulta en una mezcla de espacios sociales, en un “mestizaje” de pueblos y sociedades o en el famoso *melting pot* como el crisol de etnias y culturas. En la teoría de la migración internacional, al concepto del *melting pot* le fue agregada la idea de la ensaladera. En el que en un mismo contenedor se encuentran varios espacios geográficos y pueden coexistir diversos espacios sociales que a pesar de estar juntos, no se mezclan completamente. El aderezo, es común, que le da coherencia y sabor único al contenido total de la ensaladera. Traducido a la teoría de la migración internacional este aderezo corresponde a los valores, las normas y el marco legal común de una sociedad multi-cultural y multi-étnico.

Obviamente este concepto de la ensaladera como la combinación de diferentes espacios sociales en un solo espacio geográfico está más cerca de la realidad social, pero mantiene la idea de las sociedades como contenedores socio-geográficos cerrados. Por esto se ha propuesto la figura de “texturas de espagueti” para poner en claro la existencia de *espacios sociales transnacionales pluri-locales* que se tienden entre los contenedores de sociedades nacionales y por encima de ellos. En el contexto de la migración internacional, cuando las interacciones de la totalidad o de una parte de los migrantes entre dos países (intercambio de información, de bienes, de personas, de símbolos etc.) alcanza cierta densidad y durabilidad, estas interacciones ya no son sólo formas de moverse entre dos espacios sociales distintos (el país/la región de origen y el país/la región de destino), sino que *se convierten en un espacio social propio cuya*

*extensión geográfica es pluri-local y se tiende entre lugares físicos diferentes.* Con esto afirmamos que el surgimiento de estos *espacios sociales transnacionales* es un fenómeno y es un proceso que no está completamente aislado.

El término ensaladera es la existencia de varios espacios sociales en un contenedor Estado-nación, de las dos formas anteriores de migración internacional, pero que representa cambios cuantitativos a cambios cualitativos. Además, a cambio de los modelos de crisol y de ensaladera, la figura de la textura de espagueti se basa en considerar la realidad y las repercusiones migratorias no solo en un país, sino en los dos (o más) países involucrados. Mientras que los migrantes salen de un país y se integran a largo plazo en otro, los *migrantes de retorno* regresan a su país de origen, después de un periodo de residencia fuera y lo hacen por varias razones: desilusión, cansancio, logro de sus objetivos de migración, expulsión etc. En estos dos tipos de migración predominan razones económicas o socio-culturales (Pries 1999b y 2000).

#### Implicaciones políticas

En términos político-prácticos habría que reorientar cosas tanto en los países receptores como en los países que envían migrantes. En países que 'exportan' y seguirán exportando (Tuirán 1998) migrantes y *transmigrantes* vale preguntarse: ¿qué papel pueden jugar los *espacios sociales transnacionales* en el desarrollo local y regional de esos países? Cuando una parte de los migrantes ni emigra definitivamente ni regresa para siempre. Este cambio de las políticas tiene consecuencias incluso en la definición de la nación: el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 del Presidente Ernesto Zedillo, enuncia que la nación mexicana no se limita al territorio geográfico-espacial de los Estados Unidos Mexicanos, sino que también incluye a los compatriotas que radican en otros lugares. Obviamente, la realidad de la migración transnacional ya está tocando las puertas de la política práctica sin que la última haya reflexionado hasta las últimas consecuencias las implicaciones de la primera. Igual de complejas se presentan las preguntas para las regiones de destino de los *transmigrantes*: ¿qué significan o qué puedan

significar términos como integración social, económica, cultural y política para los transmigrantes? ¿Cuál será un concepto adecuado de ciudadanía para ellos? En los casos de los inmigrantes ya es muy difícil decidir cuál será el mínimo común de una sociedad pluri-étnica y pluri-cultural. A continuación se presenta un cuadro comparativo de las teorías de la migración de elaboración propia con diferente bibliografía consultada, para dar referencia y contraste entre una y otra teoría. (Esquema: 1)

Esquema 1. Alcance teórico de teorías que abordan aspectos estructurales en niveles macro y micro. Elaboración propia					
TEORÍAS ALCANCE	Caracterización de las fuerzas estructurales que promueven la emigración.	Caracterización de las fuerzas estructurales que atraen migrantes hacia el lugar destino	Motivaciones, objetivos, aspiraciones de quienes responden a esas fuerzas estructurales	Considera las estructuras sociales, económicas, culturales que surgen para conectar las áreas de origen y destino de la migración	AUSENCIA DEL ESTADO
Teoría de los sistemas mundiales	Explica porqué los países desarrollados atraen migrantes				Es esencialmente un agente al servicio de los intereses capitalistas que proyecta el poder militar y el político para expandir los mercados, adquirir materias primas y garantizar el libre comercio
Teoría de los mercados laborales segmentados	Explica porqué los países desarrollados atraen migrantes				El estado es relevante solo cuando actúa en nombre de los empleadores para establecer los programas de reclutamiento
Macroeconomía neoclásica	Explica porqué los países desarrollados atraen migrantes				
Teoría del Capital Social		Cómo emergen los lazos estructurales para conectar las áreas de origen y destino hace énfasis en las redes sociales y el capital social que tiene la característica de ser "convertible" a otro tipo de capital como el financiero.			Solamente lo menciona en la medida en que su utilización es de criterios de reunificación familiar en la admisión de migrantes refuerza la operación de las redes migratorias.
Teoría de los Sistemas Mundiales		Cómo emergen los lazos estructurales para conectar las áreas de origen y destino			Considera al estado esencialmente como un agente al servicio de los intereses capitalistas que proyecta el poder militar y político para expandir los mercados y garantizar el libre comercio
Economía Neoclásica			Motivaciones de las personas y sus grupos de pertenencia		
Nueva economía de la migración laboral			Motivaciones de las personas y sus grupos de pertenencia		
Causalidad acumulativa				Promueve cambios en las motivaciones	

				personales en el origen y en el destino y en las estructuras que intervienen para dar un carácter dinámico y duradero.	
Opiniones y discusiones					Las teorías contemporáneas de migración consideran al estado como un actor independiente. Es significativo que pueda dar forma a la migración internacional para sus propios propósitos, o para los de los políticos y los burócratas que lo administran. Se centra en las naciones receptoras de inmigrantes, muy poco se ha dicho de las regiones de origen como el papel de iniciación y promoción, control o prevención

## 3.2. Migración femenina: Contextos

### 3.2.1. Migración internacional

La migración femenina en el ámbito internacional está registrada por Gregorio (1998) en España, quien realiza una discusión teórica para su análisis; en este estudio la autora coloca en la mesa de debate diferentes planteamientos epistemológicos para abordar el tema de migración y género desde la perspectiva de la modernización, la antropológica, y la perspectiva histórica. Desde un enfoque crítico, la autora pone a consideración unidades de análisis que integran la perspectiva macro y micro que se habían polarizado en los modelos anteriores desde la perspectiva articulacionista. En esta perspectiva, se contempla el papel de la mujer en las unidades domésticas porque en torno a ellos se organiza gran parte del trabajo doméstico y reproductor de la mujer. Gregorio (1998), analiza el impacto en las relaciones de género y las migraciones en España. Resulta relevante en este trabajo, la discusión teórica que hace la autora desde los presupuestos de la teoría de la modernización y que explica la migración en términos económicos donde el migrante se mueve entre la sociedad tradicional y la moderna, explica la forma de autorregular los desequilibrios entre áreas geográficas con diferente nivel de desarrollo económico: Plantea que la mujer cuando migra, lo hace como sujeto individual, racional y sin género. “Los patrones de migración femenina son como el espejo de la masculina” Tardan y Todaro, (1984) citado en Gregorio 1998. Bajo estos supuestos se buscan las causas de la migración femenina y masculina.

Analiza la perspectiva antropológica de los años 70's como el antecedente para romper con la invisibilidad de las mujeres. A partir de este planteamiento, se hacen visibles trabajos como los de Morokvasic, donde el papel de las mujeres está determinado por la dicotomía entre los ámbitos público y privado que caracterizó en este periodo el enfoque feminista. Aparece la mujer en las migraciones como un ser social y privado; y el hombre como un ser económico y publico, superando con esto, los planeamientos anteriores.

Es importante profundizar en los estudios de Gregorio porque proporciona elementos superados de supuestos anteriores de la teoría de la modernización y otras razones de carácter social, fruto del dualismo artificioso que situaba a los hombres y a las mujeres dentro de dos ámbitos distintos donde el hombre por oposición a la mujer venía definiendo su protagonismo en la esfera pública y su desempeño en tareas económicas productivas y la mujer en la esfera privada del hogar.

Resulta evidente para la autora, que estudios de carácter social sobre la mujer y migración, suelen encubrirse una realidad no separada de lo económico y productivo. Que la migración de la mujer tanto sola como unida a la del hombre se explica por razones propias, que de alguna manera resulta interesante profundizar en este proyecto de mujeres migrantes indígenas.

La relevancia de los trabajos de Gregorio es que presenta a discusión la perspectiva histórica cultural, en el cual los movimientos migratorios son parte del desarrollo histórico y son provocados por los cambios en los sistemas productivos y en las relaciones sociales. Este enfoque sitúa a la migración dentro del sistema capitalista global cuya base está la división internacional del trabajo, fruto de un intercambio desigual de entre economías “centrales” y “periféricas”.

Desde estos dos modelos aplicados, (modernización y dependencia) se puede hablar del modelo de articulación donde pone énfasis en el complejo mundo de las relaciones del núcleo doméstico en su articulación con el capitalismo y es el aporte valioso de esta autora y que es punto de referencia para considerar en el presente proyecto de investigación.

*El grupo doméstico.* Es la unidad de análisis que contempla el papel de la mujer como reproductora de la fuerza de trabajo para el sector capitalista y la organización de los hogares y cómo repercuten directamente en la vida de las mujeres, en particular en su capacidad de acceder a los recursos.

*La red migratoria.* Es otra unidad de análisis que propone Gregorio, para entender las relaciones entre la vecindad, comunidad de origen, las redes de relación dentro de la organización más o menos formales, clubes, grupos, comunales, asociaciones, partidos etc.

### 3.2.2. Migración rural urbana en México

En estudios sobre migración rural urbana se presentan dicotomías entre la validez de estudios antropológicos que rescatan las motivaciones personales y estudios que profundizan en las causas estructurales. En el trabajo de Arizpe (1976) incorpora ambos enfoques, por un lado analiza las posturas de la teoría de la modernización y por otro, la teoría de la toma de decisiones que se utilizan para explicar el proceso migratorio rural urbano de pequeños grupos. En este estudio, Arizpe afirma que las motivaciones personales se confunden con las causas estructurales, menciona que para el análisis de los procesos migratorios es necesario tomar en cuenta aspectos relativos a la economía, estructura de poder en la región, familia y parentesco y estratificación social. Además se identifican tres niveles causales de la migración: condiciones, causas mediatas y factores precipitantes.

En estudios cualitativos del Instituto Nacional de Antropología e Historia, Barabas y Bartolomé (1996) presentan una visión histórica de la identidad, desde la época prehispánica hasta la actualidad. El pasado histórico describe a la cultura de los chochos en el espacio urbano, sus nuevas reconstituciones, los fenómenos de transfiguración y sustitución que se van haciendo presentes en comunidades indígenas. Los resultados muestran cifras de 24 comunidades, la pérdida de sus habitantes en el periodo de 1900 a 1990. Al respecto, el estudio identifica que solo dos comunidades se mantienen en una relación fuerte con su lengua materna, así como también se encontró que debido a la salida de los habitantes se dio el proceso de descampenización que se vive en los poblados, esto debido al minifundismo y otras cuestiones respecto a la vida de los pobladores indígenas. Entre los hallazgos se tiene la negación de la cultura indígena que se da por la

represión y discriminación por parte de los mestizos. Menciona procesos de desvalorización y sustitución de prácticas e instituciones dentro del grupo étnico. Un concepto central es la transfiguración, pérdida valores hacia la cultura de los chochos que transforma a los indígenas en trabajadores urbanos.

Otro trabajo que revisa la inserción indígena en la ciudad de México en el Valle de Chalco y las relaciones étnicas es el trabajo realizado por Hiernaux, (2000). Parte de considerar indígena al individuo que habla lengua indígena y que pertenece a una etnia. Describe en este proyecto, el sitio de trabajo y los aspectos generales que califican el lugar de asentamiento. Hiernaux hace uso de estrategias metodológicas donde analiza la cuestión del indígena en la ciudad a partir de su lugar de residencia. Utiliza una doble estrategia metodológica, el recurso del cuestionario en el cual realiza un tratamiento estadístico que valida con datos del registro de población indígena, por otra la observación directa y las entrevistas bajo la forma de relatos de vida, que otorgan al estudio una dimensión cualitativa central.

Analiza las condiciones del migrante donde el indígena pasa de ser campesino a ser urbanita incipiente. Remarca la primera actividad que ejerce, la primera colonia donde se aloja y también analiza la presencia polar de la ciudad y el pueblo de origen.

Los resultados del proyecto los presenta desde una evolución cronológica del trayecto del migrante, la experiencia difícil y cambio radical en las condiciones de vida y lo esencial para el migrante: la búsqueda del trabajo, donde las mujeres encuentran trabajo como empleadas domésticas. La vida en la ciudad conforma una de las redes sociales más complejas donde el barrio.

En este sentido, los estudios de migración indígena en zonas urbanas se localizan en un texto del Programa Interinstitucional de Atención Indígena de la Universidad Autónoma Metropolitana-iztapalapa y el Centro de información y documentación antropológica. El texto presenta una compilación de varios autores

que expusieron durante un taller sobre migración indígena en espacios urbanos del año 2000. El texto es dividido en tres secciones: la migración en México, la migración en Chihuahua y la migración en América Latina. En la primera sección sobre migración en México hay un perfil de los pueblos indígenas hecho por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), aparte hay un artículo por Federico Besserer sobre San Juan Mixtepec como comunidad transnacional y una discusión de la globalización y la emigración por Rodolfo López Arzola. La segunda sección incluye artículos sobre la migración y el hombre invisible en Juárez y los indígenas migrantes en la ciudad Juárez por Javier Meléndez Cardona. También contiene un artículo por Lorely Servín Herrera sobre la migración de los raramuri y su identidad en el medio urbano, en la misma sección Genevera Mooser discute las funciones socio-culturales de una comunidad tarahumara en Ciudad Juárez. La última sección, que trata de la migración en América Latina, lleva un artículo por Xavier Albó sobre los indígenas urbanos en América Latina. Además de las mencionadas secciones el texto también reúne varios artículos de la prensa mexicana, y en particular de la prensa chihuahuense, sobre la migración en el contexto mexicano y latinoamericano.

En espacios urbanos como la ciudad de México, se realizó un estudio sobre las expresiones de la identidad étnica entre los huicholes, nahuas y otomíes que convivieron en una estancia única en el Centro Artesanal de la Ciudadela. La investigación presentada por Haro (2000) denominado "Identidad étnica en la Ciudad de México: estudio de caso", se desarrolló sobre la base de tres herramientas de trabajo: el tratamiento de la migración indígena a las ciudades a partir de la información que proporcionan los Censos y el Conteo de Población; revisión, sistematización y análisis de documentos bibliohemerográficos relativos al tema; y en la obtención de información directa a partir de la realización de trabajo de campo. Entre los hallazgos se encuentra que el sentido de pertenencia cambia según la relación social en la que actúan los individuos, también la identidad étnica cambia según la relación social en la que interactúan los individuos así como relaciones sociales interétnicas e intraétnicas.

## Datos socioeconómicos

La caracterización de la población indígena en la zona metropolitana de Monterrey la realiza Durín (2003) a partir de un análisis de datos socioeconómicos de hablantes de lengua indígena náhuatl y otomí. Este autor considera también la importancia de las redes sociales en el proceso de migración, la dispersión y el asentamiento de los migrantes en la ciudad en la periferia urbana. También identificó en la población indígena la ocultación de marcadores culturales y algunos cambios organizacionales y valorativos.

### 3.2.2.1. Estudios sobre bilingüismo

El tema de migración rural- urbana presenta trabajos que analizan el bilingüismo. Uno de ellos es el caso de una comunidad otomí ubicada en la ciudad de Monterrey, quien registra áreas determinadas para el habla de ambas lenguas en la comunidad. Fernández (2003) registra que el uso de la lengua se da en espacios como templos pentecostales, viajes a Santiago y las tiendas en el vecindario. Menciona una diferencia entre lengua y bilingüismo, precisando al primero como propiedad del grupo mientras que al segundo como propiedad individual. Finalmente, reconoce tres formas de bilingüismo dentro de los contextos familiares de esta comunidad a partir del elemento generacional. Este autor, también en el año del 2004, estudió el bilingüismo con los miembros del grupo de migrantes indígenas mixtecos residentes en la Colonia Héctor Caballero Escamilla en la ciudad de Nuevo León. Fernández (2004) contextualiza el proceso migratorio del grupo mixteco para ubicar la particularidad del caso dentro del ámbito de la lingüística; pues los hablantes usan una sola lengua - la materna- y sólo usan la segunda lengua, con poca competencia fonética y gramatical, al dialogar con las personas que habitan en su entorno.

Para registrar o medir el uso de las dos lenguas por los mismos individuos, el autor plantea que fue necesario aislar algunas variables socioculturales que

surgieron de la observación directa en el campo, para distinguir dos variables principalmente: el grupo de edad y el género. En el caso de los niños, son hijos de la segunda generación de migrantes y aprendieron la segunda lengua por medio de la escuela. Pero los adultos aprendieron el español en el comercio ambulante, por lo tanto, los niños tienen un bilingüismo con más uso del español y muchas veces acompañan a los adultos para ser sus traductores en las operaciones de compra y venta. El autor señala que al tener los adultos acceso al español estándar a través de la prensa y la televisión, algunas de las palabras son ininteligibles para ellos, sin embargo, otras pertenecen a su lengua cotidiana y al código de prestigio.

Un trabajo que incorpora la construcción de la dimensión simbólica a través de los orígenes de la religión católica tradicional del grupo Otomí en Nuevo León es el estudio de Farfán (2004). Este trabajo presenta además de la problemática social y económica de los inmigrantes indígenas en México, los mitos de la creación del mundo y la fundación del pueblo de Santiago. Al respecto, el sistema ritual establece una relación con las divinidades, los santos católicos y los antepasados. Es por lo anterior que Farfán identifica que la organización cívica-religiosa se basa en un sistema de cargos, es decir, esta relevancia radica en que los asignados, son los responsables y encargados de celebrar las ceremonias católicas entre ellas las dedicadas al Santo patrono del lugar, Santiago Apóstol.

En otro sentido, la población migrante indígena se estudió por la fuerza de trabajo y las aportaciones significativas referentes al crecimiento y desarrollo de las ciudades. La investigación realizada por Bravo Marentes, (s/f) "Indígenas migrantes en la ciudad de México", del Instituto Nacional Indigenista, de la Dirección de Investigación y Promoción Cultural, está enmarcado en un proyecto más amplio que tiene el interés de llevar a cabo una monografía sobre los pueblos indígenas de México; presenta características más importantes de cada grupo étnico como integrantes de la nación mexicana. Considera que la población indígena aporta fuerza de trabajo a las ciudades. Como resultados, presenta datos que nos hablan de un constructo social definido como: "indígenas metropolitanos"

a través del acercamiento con los aspectos de su cotidianeidad, tal es el caso de los factores: demográficos, económicos y sociales con los que se topan día con día, desde su localización, vivienda, indumentaria, educación, uso de la lengua indígena, así como la relación que mantienen con respecto a otros pueblos y que son parte pues de sus formas de organización social y de la constitución de organizaciones de carácter indígena.

Otro estudio referente a la migración en la Huasteca Hidalguense, aborda una problemática más amplia que contempla aspectos de salud, seguridad, economía, productividad, sexualidad, moral, empleo, capacitación, marginación, educación, cultura, etc. es el presentado por promotores sociales de SEDESOL con la autoría de Montañó y de la Cruz (2005) y Jornaleros Agrícolas. Documentan el proceso de migración de los jornaleros agrícolas y sus familias desde el registro, condiciones de contratación y de traslado y lugares destino. Afirman que existe una constante violación a sus derechos humanos y laborales, y las denuncias de los jornaleros en contra de los enganchadores es por problemas de pago, descuentos por transporte, desaparecidos, accidentados, abandonados, descuentos por alimentación, fallecidos, intento de homicidio, desmanes, maltrato físico y verbal, de salud. La mayoría de los jornaleros son analfabetas, algunos no concluyeron sus estudios de primaria o secundaria. Las mujeres participan en actividades como el empaque y el resto de las mujeres que no tienen este privilegio son utilizadas para realizar actividades como los demás jornaleros. En lo que se refiere a las situación de las niñas es todavía más compleja, pues además de ayudar a las madres, en el cuidado de los menores y limpieza, son víctimas de violaciones y obligadas a prostituirse. Actualmente en Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas de SEDESOL en Hidalgo atiende a 96 localidades de 0 municipios.

### 3.2.3. Migración femenina rural urbana en México

Ya se comentó el estudio pionero y relevante de Arizpe, (1976) quien registra los primeros hallazgos sobre la migración de mujeres indígenas a la ciudad; la autora caracteriza a las mujeres mazahuas y otomíes dedicadas al comercio ambulante, considera factores no solo económicos sino que tienen que ver con la dinámica familiar, la estructura de poder tanto en la región como en la familia, el parentesco y la estratificación social, tomando como referencia la teoría de la modernización que postula el comportamiento migratorio determinado por la actitud y decisión de los migrantes, y el enfoque histórico estructural que privilegia la estructura económica y política donde se desenvuelve el proceso de migración, la autora estudia el fenómeno como un sistema integrado por tres niveles analíticos. El primero, las condiciones o causas mediatas, características generales del sistema económico-político nacional, captadas en el nivel regional. El segundo las causas inmediatas, factores de expulsión y atracción. Y el tercero las causas precipitantes que afectan directamente a familias e individuos.

Desde la perspectiva de la migración como fenómeno social, se estudia la migración femenina desde las normas culturales de la subordinación masculina y la mujer desde el rol tradicional de ama de casa y dependiente con los hijos. Este trabajo supera en su paradigma las dificultades epistemológicas y propone desde la perspectiva de género una nueva forma de medir la migración: desde las características de la familia, sus miembros, situación conyugal y laboral, Las tipologías, mismas que permiten comprender la especificidad de la migración femenina para distinguir migraciones autónomas y asociativas. Esta es la aportación al estado del conocimiento que plantea Sazs, Ivonne (2000), además de registrar las desigualdades de género y motivaciones femeninas a emigrar están determinadas por normas sociales que tienen que ver con los espacios propios y control de la sexualidad.

La autora incluye en su estudio diversas formas de movilidad geográfica de las mujeres: los desplazamientos de corta duración a lugares cercanos, la migración itinerante y la situación de las mujeres que se quedan en el lugar de origen mientras sus esposos emigran.

En esta investigación socio demográfica y socio antropológica de las migraciones, la autora presenta propuestas conceptuales para la perspectiva de género que explican la migración de las mujeres como un fenómeno social diferente de la movilidad espacial de los varones y que responde a influencias económicas, sociales y culturales vinculadas con la construcción social de los masculino y femenino. Las construcciones de género, las relaciones de poder aparecen como mediadores entre las transformaciones político económicas macro estructurales y las migraciones. Sazs, afirma que las motivaciones e incentivos para migrar, la movilidad para hacerlo, su protagonismo en la toma de decisiones, son consecuencias para su autonomía. La metodología empleada para hacer visibles las migraciones de las mujeres fue de desplazar la medición del individuo en el hogar, de esta manera se vinculaba a la migrante con la característica de las familias y con la situación conyugal y laboral de cada miembro del hogar antes y después de la migración.

Asimismo afirma que los estudios de género han incorporado recientemente la perspectiva de la trayectoria de vida y de sus cambios como condicionante de las migraciones. Esta perspectiva permitió visualizar a la familia como una entidad que cambia a lo largo del curso de la vida de sus miembros y las migraciones como eventos que dependen de diversas configuraciones familiares y que se vinculan con otros, como la salida del hogar paterno, el ingreso al mercado laboral, el matrimonio o el fallecimiento del cónyuge. Las diferencias de género en la propensión a migrar aparecen muy ligadas a estos eventos de trayectoria de vida.

El enfoque de las estrategias familiares se relacionó en una primera etapa, con la idea del hogar como unidad, con la comunidad de recursos domésticos y

con la toma de decisiones colectivas. Enfoques más recientes consideran los hogares como lugares de coexistencia de múltiples intereses y jerarquías de poder, de distribución desigual de recursos y ponen mayor énfasis en las capacidades de los individuos para tomar decisiones y negociar sus intereses en el grupo doméstico (Hodangneu Sotelo, 1994 citado en Szas, 2000).

En un nivel micro, se ha propuesto que el orden del nacimiento, el estado civil, la situación familiar y marital, la presencia y el número de hijos, el tipo de estructura familiar, las líneas de autoridad, las relaciones de poder ínter genéricas e inter generacionales y la etapa en la trayectoria de vida son dimensiones necesarias para entender la especificidad de las migraciones femeninas. (Oliveira, 1984; Tienda y Booth, 1991).

Otro trabajo significativo en estudios de migración femenina es el de García (2000) quien presenta antecedentes sobre la mujer y las desigualdades de género en el tratamiento tradicional de variables de fecundidad, mortalidad y migración. Lo más frecuente de estas investigaciones son la escolaridad, el mercado de trabajo, pero no se ha profundizado sobre los atributos personales sobre la mayor escolaridad de las mujeres contribuye a cambiar las expectativas en torno a la descendencia y la mayor información de acceso al uso de anticonceptivos. A mayor escolaridad de la madre, menor mortalidad infantil. La trayectoria de los estudios de migración, familia, y participación femenina en el mercado de trabajo, ha seguido un curso un tanto distinto en lo que concierne al tema de la mujer o las relaciones de género, porque trata de campos esencialmente interdisciplinarios en los que en el caso de México, han convergido la sociología, la antropología además de la demografía.

Los aportes que García hace, dan a la migración es la visión que comenzó a cambiar en las investigaciones sobre familia que en los años 70's se concebía a la familia u hogar rural o urbano como una unidad solidaria, en la que todos acataban las relaciones de autoridad en beneficio del colectivo no se hacía hincapié en la posibilidad de conflictos de intereses o en la desigualdad de

derechos y obligaciones entre los distintos miembros de la familia. Esta visión comenzó a cambiar en las investigaciones sobre familia llevadas a cabo después de la perspectiva de género, solo se medían los niveles de pobreza individual o familiar sin la desigualdad de distribución de recursos, oportunidades y responsabilidades entre hombres y mujeres, dentro y fuera de las unidades domésticas.

Un estudio socio demográfico de las mujeres rurales migrantes en el México rural es el registrado por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI, 2000) "Mujer rural migrante", el cual aporta un conjunto de indicadores mediante los cuales estudia las principales características socio demográficas. Algunos de los indicadores que maneja para cada uno de los tipos de migración (intraestatal, interestatal e internacional), son: la estructura por edad de los flujos migratorios, el parentesco con el jefe de hogar, el estado conyugal, el nivel de instrucción, la situación en el trabajo, las entidades federativas de origen, así como las de destino. Los documentos de los que extrae las cifras que presenta son: el Censo General de Población y Vivienda, la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos en los Hogares, la Encuesta Nacional de Empleo, la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica y la Encuesta Nacional a Jornaleros Agrícolas Migrantes de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), estos documentos comprenden los años de 1999 a 2001.

El análisis que realiza incluye a las mujeres que cambiaron su residencia de una entidad a otra (migración interestatal), a quienes lo hicieron en el interior de la misma (migración interestatal), o quienes cruzaron fronteras internacionales (migración internacional).

Los cambios culturales emergentes a causa de la migración femenina hacia la ciudad, implica diferentes circunstancias económicas, étnicas, discriminatorias, cambios en las relaciones de género para la mujer misma y su familia. Este estudio Oehmichen (2001) referente a mujeres indígenas migrantes en el proceso de cambio cultural, analiza las normas de control social y las relaciones de género

en la comunidad extraterritorial” busca conocer y analizar los procesos de continuidad y cambio cultural que sobrevienen con la migración rural-urbana, particularmente en cuanto a las normas, creencias y prácticas que regulan y sancionan la relación entre los sexos. El estudio se basa en trabajo etnográfico de miembros de dos comunidades mazahuas radicados en la Ciudad de México; un grupo de San Antonio Pueblo Nuevo, del Municipio San Felipe del Progreso en el Estado de México y del pueblo San Mateo, del Municipio Zitácuaro en Michoacán.

*La mujer indígena en la ciudad de México*, es el texto que resume y presenta de manera muy accesible los trabajos ya existentes en los últimos cinco años. La autora, Thacker (1997) habla específicamente de aquellos grupos que permanecen en la ciudad en una situación de extrema pobreza y que provienen de los siguientes grupos étnicos y asentamientos poblacionales: mazahuas (San Antonio Pueblo Nuevo, municipio de San Felipe del Progreso, Estado de México); Triquis (San Juan Copala, distrito de Juxtlahuaca, Oaxaca) y otomíes.

Thacker analiza el fenómeno de la migración y sus consecuencias en la vida de las mujeres indígenas tomando como ejes fundamentales: familia, identidad, marginación, género y cambio cultural. Inicia con un planteamiento muy general sobre elementos generales del fenómeno migratorio y algunas de las principales cifras que del mismo se desprenden; así como una revisión de la panorámica general sobre cómo la mujer se enfrenta a este fenómeno a través trabajo, vivienda, educación, salud, justicia y violencia.

El proceso de construcción social de los espacios de acción femenina sirvió para detectar algunos de los mecanismos de control que regulan el tránsito de las mujeres migrantes entre el espacio doméstico y diferentes esferas extra domésticas. El estudio de Velasco (2000) *“Migración, género y etnicidad: mujeres indígenas en la frontera de Baja California y California”* presenta y discute material procedente de relatos biográficos y observación participante con una reflexión de carácter metodológico, teórico y empírico. La posición de las mujeres en el interior de sus familias es debido a que sucede un desajuste del patrón familiar como

consecuencia de la movilidad social y la independencia económica que afecta la autonomía de las mujeres respecto de la autoridad masculina.

Asimismo, la posición de las mujeres en el sistema de estratificación de género en las sociedades de origen y de destino, sobre todo en lo que respecta a la migración de Mixtecos a esta región.

### 3.2.4. Migración y contextos interculturales en México

Una de las pioneras en documentar a la población migrante zapoteca de la Sierra Norte, es Maria Bertely (1996). Los zapotecos asentados en la periferia metropolitana de la ciudad de México y su capacidad estratégica para defenderse adaptarse y modificarse. Las estrategias cotidianas que implementaron las familias Yayaltecas relacionadas con experiencias interculturales antes y durante la migración, son importantes porque permiten transmitir conocimiento, el cual es transferido de padres a hijos, entre hermanos parientes o paisanos, constituyendo un cúmulo de información disponible que interviene en las expectativas y aprovechamiento escolar de los niños y sus procesos escolares.

Otro estudio en contexto con temática intercultural es el referente a la problemática educativa de los jornaleros agrícolas migrantes y sus familias. Schmelkes, (2005) realiza un diagnóstico de esta población de campesinos minifundistas temporaleros del centro y sur del país especialmente en Guerrero, Oaxaca y Veracruz así como de los campesinos sin tierra en un 50 % de ellos de origen indígena. Hace una clasificación del tipo de jornaleros migrantes en pendulares, golondrinos y asentados que trabajan los campos agrícolas en propiedad o arrendados por grandes empresarios. En el diagnóstico define cuando migran y cuántos son así como la tendencia a futuro de estas migraciones.

En aspectos educativos Schmelkes documenta que la mayor parte de la demanda en educación primaria está en el 1º y 2º de primaria así como la

SEDESOL que ofrece servicio de guarderías y CONAFE ofrece el preescolar. La problemática de los niños migrantes es el trabajo infantil clandestino que trae como consecuencia que los niños tienen asistencia irregular, se enferman mucho y no aguantan más de dos horas de tarde noche por el cansancio el hambre, además de que nunca están en un ciclo escolar completo. Esta situación provoca también niños extra edad y heterogéneos en edades además de que muchos niños, sobre todo los monolingües en lengua indígena.

En este estudio se da una propuesta a largo plazo con voluntades políticas y apoyo de empresarios y la concurrencia de secretarías estatales, es decir una coordinación interinstitucional, así como la mejora en el salario jornalero. Respecto al ámbito educativo, la propuesta es que la escuela local debe estar abierta todo el año, para la atención de los niños. Que se generaliza un sistema de educación primaria por módulos con materiales dosificados de asistencia, con un sistema de registro de avances. Acordar una boleta única para toda la educación primaria del país. Invertir en actualización y formación docente.

En México en el año de 1992, se logra un avance al reconocer en la Constitución la gran diversidad cultural, étnica y lingüística de México y se define como pluricultural. Las implicaciones fueron directo a la educación por hacer visible en el aula las diversas formas de pensar, lenguas, talentos ritmos de aprendizaje, clases sociales, étnicas, y toda la diversidad de la que formamos parte superando con esto, el carácter homogeneizante y excluyente que discriminaba la diferencia.

La respuesta educativa fueron planteamientos teóricos y prácticos que apoyaran una educación de calidad, asó en el año del 2002, se definieron las bases para construir una educación intercultural, que favoreciera la comunicación y socialización de de prácticas en encuentros regionales. Se conformó así la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe que se dio a la tarea de editar y publicar diversos materiales a nivel nacional.

Los esfuerzos institucionales entre la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe y la Secretaría de Educación Pública favorecieron la publicación de materiales y libros de texto en lengua indígena a nivel nacional, con la finalidad de promover la educación intercultural bilingüe destinada a las poblaciones indígenas por lo que cuenta con un catálogo amplio de libros de primaria, secundaria y bachillerato en diversas lenguas a nivel nacional.

En cuanto a los materiales de apoyo para los docentes se ha publicado en el año de 2005 con apoyo de la UNICEF, “Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural” coordinado por Silvia Schemelkes del Valle que incluye la planeación didáctica con enfoque intercultural, en la que parte de reconocer la diversidad en el aula mediante estrategias de socialización, incorpora temáticas integradoras como la salud, la alimentación, la biodiversidad y la familia, para abordar el enfoque intercultural, y la diversidad en el aula. Asimismo presenta actividades didácticas de español, como apoyo para aprender lengua.

Otro material son las tarjetas de auto aprendizaje (en coproducción y videos llamados “Ventana a mi comunidad” sobre el Pueblo hñahñú, ch’ol con fichas de recreación y cuadernillo cultural. También tienen publicaciones en lengua indígena sobre literatura que hablan de costumbres y tradiciones.

Otra aportación de materiales interculturales la hace Raesfeld, (2008) en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en un Proyecto de Niños Migrantes indígenas en la ciudad de Pachuca, en el Estado de Hidalgo, con la participación de alumnos de Licenciatura en Ciencias de la Educación hablantes de lengua indígena matriculados en la misma universidad. Justifican los materiales a partir de reconocer la diversidad cultural del Estado y la presencia en las aulas de la ciudad por la migración rural-urbana. Raesfeld consideró las tres lenguas indígenas más significativas por el número de hablantes de lengua en la ciudad y que son originarios de la Huasteca y Valle de Mezquital y son hablantes del Náhuatl, Otomí y Tepehua respectivamente.

Uno de los objetivos de los materiales además reconocer y valorar la cultura del Estado de Hidalgo a través de costumbres, tradiciones, lengua, y formas de ver el mundo, es que los niños refuercen contenidos relevantes en español y matemáticas. Raesfeld, (2008) incorpora el enfoque intercultural y metodología recuperada de la experiencia Alemana en la DAAS. Los materiales didácticos incorporan contenidos y actividades para el desarrollo de competencias del español y las matemáticas para el primero y segundo grado de primaria, además el contenido está articulado con las lecciones del libro de texto. La metodología es constructivista, bilingüe y lúdica, entre los materiales están: loterías, memorama, lecto juegos, crucigramas etc. Abordan costumbres, tradiciones, alimentos, fauna de la Huasteca, números en Náhuatl y Otomí, Leyendas en lengua Otomí y Tepehua.

En los materiales “Experiencias hacia una educación intercultural” (2006) Gobierno del Estado de Hidalgo, Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas, Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México. Recupera trabajos y artículos presentados en la muestra del Encuentro: “Testimonios y Reflexiones de la práctica docente”, realizado en la ciudad de Pachuca Hidalgo, por profesores de los niveles de preescolar, primaria y secundaria en municipios de Pachuca, Huazalingo, Ixmiquilpan, Apan, Acaxochitlan.

Entre los trabajos está a realización de obra de teatro “*Por ti niño hñahñu*” donde participan profesores alumnos de preescolar y padres de familia de la Escuela “Benito Juárez” de Educación preescolar indígena. En esta obra teatral los niños recuperan la expresión humana en el arte y valores así como la expresión de sus sentimientos, deseos u experiencias descubriendo la importancia del trabajo cultural en beneficio social. En el guión teatral se incorpora el uso de materiales regionales como el cardóm, el heno, el maguey, el ixtle, la penca de maguey y los cactus.

Otro trabajo en el aula, presenta la visión de cómo se trabaja en un centro de educación preescolar de educación indígena, a partir de sus necesidades y de sus intereses de su contexto y haciendo uso de la lengua materna del náhuatl a través de cantos, juegos, leyendas, rimas etc., es así como los niños aprenden normas de urbanidad reconocimiento de sí mismos y de los demás. Presentan una compilación de cantos y actividades cotidianas desde el registro de asistencia, activación física, actividades del proyecto y actividades libres.

En el nivel primaria se presentan textos producidos por los alumnos en español y hñahñu, "El orgullo de ser indígena", "Así es mi tierra", donde expresan de forma literaria sus costumbres y tradiciones y el uso de objetos cotidianos.

De la Zona Escolar 06 Sec. 1 se presenta una recopilación de textos narrativos, cuentos, leyendas y mitos en náhuatl y otomí.

Rodríguez, (2007) registra la problemática de los niños jornaleros migrantes en el Estado de Hidalgo, para colaborar con el Programa de Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes y con la Dirección de Fomento a la Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. Identifica el trabajo infantil, deficiente alimentación, mínimas condiciones de bienestar, salud, y desconocimiento de sus derechos. El problema educativo de los migrantes tiene 4 dificultades, el acceso a los servicios y cobertura, la asistencia y asiduidad, la eficiencia terminal y el bajo aprovechamiento escolar.

La investigación de Rodríguez considera en forma simultánea los factores jurídicos, culturales, socioeconómicos y educativos, presentando en cada capítulo el análisis de cada uno de los aspectos mencionados, en una visión integral de este problema tan complejo.

Los aspectos jurídicos, políticos e institucionales de la educación a niños trabajadores migrantes analiza que los menores carecen de práctica de los derechos y lo grave es que esa legislación ya existe, desde el Artículo 123 establece la prohibición de que los menores de 14 años se incorporen a las

actividades laborales. La Ley Federal del Trabajo también reglamenta la prohibición del trabajo de los niños a fin de que no interfiera con su desarrollo físico, mental y la asistencia a la escuela.

La investigación afirma que las leyes existen pero no se cumplen, además de que se viola la legislación nacional del trabajo infantil y la declaración de los derechos del niño, proclamada por la ONU. La propuesta contempla ampliar la ciudadanía a estos sectores hoy excluidos, ejercer la ciudadanía y el ejercicio efectivo de los derechos de los niños migrantes reconociendo las desfavorables situaciones que los convierten en vulnerables, propone reformas a la legislación de los infantes de situación irregular y una protección integral, porque considera que los migrantes delinquen por necesidad ya que es un mecanismo de sobrevivencia. El trabajo no debe interferir en los estudios y la salud. La única opción viable es que el estado instrumente medidas para ayudar a los migrantes a contar con las condiciones socioeconómicas indispensables, una coordinación de política educativa y política social.

Al respecto sobre las características culturales de los grupos jornaleros migrantes, Raesfeld (2007) explica la migración desde la perspectiva social y antropológica con un enfoque intercultural que parte del encuentro de dos culturas o varias, considerando aspectos culturales y lingüísticos.

Parte de la premisa que todo proceso de migración sea a nivel local, regional, nacional o internacional implica un contacto con un nuevo contexto cultural distinto al propio, en el contacto hay patrones estructurales del contexto cultural, y surgen interferencias, malentendidos o conflictos cuando fallan los mecanismos de reconocimiento. El uso de diferentes idiomas en situaciones de encuentros interculturales dificulta el entendimiento entre los grupos de personas, sin embargo para lograr una comunicación intercultural se considera también importante la utilización de una lengua común.

La migración señala Raesfeld, puede ser pendular del lugar de origen al lugar de destino y viceversa o la circular que incluye un cambio entre varias localidades regresando al lugar de origen, o la migración definitiva, cualquiera puede ser a nivel local, nacional o internacional. Entre los hallazgos de la investigación está el lugar de origen de los jornaleros entre los estados de lugar de origen está Guerrero, Morelos, Oaxaca y Puebla. En cuanto a la distribución de hablantes de lengua indígena indica que el 83% de las mujeres y niñas y el 81% de los hombres o niños si hablan una lengua indígena aunque se da la tendencia a la pérdida de identidad lingüística conforme la edad sea menor. El idioma predominante es el mixteco con un 41% de hablantes, seguido por el náhuatl con un 30% y una porción mínima de hablantes de la lengua tlapaneca. La convivencia entre los diferentes grupos étnicos en un albergue muestra relaciones ambiguas, ya que por un lado existen serias dificultades en relacionarse con el otro debido a las distintas lenguas, y también se nota la intención de poder aceptar al otro y de convivir en un mismo espacio. El distanciamiento entre los grupos étnicos en un albergue se muestra en la forma de cómo se distribuyen los espacios físicos dentro del albergue, las familias se encuentran divididas en algunos pasillos exclusivos para los náhuatl, otros para los mixtecos. Los nahuas son los dominantes, más abiertos menos agresivos. En otros albergues llegan a dividir las regaderas de los baños de hombres y a su vez de mujeres según su pertenencia étnica. La conmemoración del día de muertos a principios de noviembre constituye para las familias jornaleras motivo para regresar a sus pueblos de origen y celebrar, junto con la familia, el recuerdo de los antepasados.

## **Conclusiones del capítulo III**

### Migración y mujeres

Amplios estudios sobre migración femenina desde el enfoque de la modernización, la antropología y perspectiva histórica así como aportes de estudios sobre mujeres migrantes indígenas en la ciudad de México desde una visión antropológica, dieron claridad para profundizar en el estudio de las mujeres indígenas en Pachuca y la educación de sus hijos. Trabajos sobre unidades de análisis del grupo doméstico, dieron la pauta para profundizar en las subjetividades que dan cuenta del habitus y la reconstrucción del mismo en espacio urbano y todas las relaciones tanto de las estructuras objetivas y subjetivas.

## Capítulo IV

### Referentes empírico y metodológicos

#### Introducción

La presente investigación se abordó desde un enfoque cultural. La complejidad del objeto de estudio plantea profundizar en las relaciones existentes y explicar nuevas, es por ello que la relación la teoría y la práctica implica la definición del método de investigación. El hilo conductor para desarrollar esta investigación son las prácticas sociales y culturales de los migrantes indígenas que se centran en aspectos objetivos y subjetivos; para Bourdieu, lo social está en esta doble forma, en campos que son universos sociales objetivos y subjetivos y mediados entre lo social y lo individual, desde este paradigma cultural, la investigación se estructura en tres actos epistemológicos: la ruptura, la estructuración y la comprobación; en este proceso, el hecho científico es conquistado sobre los prejuicios, es construido mediante la razón y es comprobado con los hechos (Zapata, 2005), en el cual se rechaza la inteligencia ciega y la sacralización empírica de los datos, (Bourdieu,1997).

Para indagar la realidad social del objeto de estudio, se asume un paradigma constructivista apoyado en métodos cualitativos y cuantitativos para la doble visión objetiva-subjetiva, con esta perspectiva epistemológica es como se ha comprender esta realidad social. Es parte de este diseño epistemológico: la definición del objeto de estudio, los sujetos, el espacio social y la realidad sociocultural de los migrantes en la ciudad, la formulación del problema y los instrumentos para recopilar la información y procesarla para explicar el fenómeno social y su complejidad.

#### 4.1. Etapa I La construcción del estado del conocimiento.

En el paradigma positivista, se parte del supuesto que la realidad habla por sí misma, es objetiva y la tarea del investigador radica en extraer las verdades contenidas en el objeto o realidad misma, para concluir en leyes o generalidades plasmadas de certezas; la ruptura, radica en un proceso de interrogación a los objetos de la realidad a partir de una teoría o una serie de consideraciones teóricas para profundizar y explicar las relaciones existentes, ya que el campo problemático o el objeto estudiado es complejo y dinámico. El objeto de conocimiento no es algo dado sino que se tiene que ir construyendo, se tiene que conquistar en toda su complejidad, el campo problemático trasciende la relación sujeto-objeto, (Zapata, 2005).

En esta etapa de ruptura se asume un punto de vista constructivista con la realización de lecturas de exploración y revisión bibliográfica sobre los conceptos centrales sobre el campo problemático: migración indígena, migración rural-urbana, educación intercultural, género, educación básica, marco jurídico tanto a nivel nacional como internacional, para el desarrollo de estructuras, explicar como una aproximación, la realidad y resignificarla con la nueva información y establecer nuevas relaciones existentes en un proceso dialéctico. Los conceptos centrales desarrollados son: el marco normativo, modelos de educación intercultural y migración indígena.

- a) El marco normativo contiene una revisión bibliográfica de organismos Internacionales con temáticas de diversidad cultural, respeto a la diversidad de migrantes, niños indígenas y mujeres migrantes que recuperan organismos internacionales como la Unesco, Unicef, y documentos nacionales como el Desarrollo de los pueblos indígenas y Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- b) Modelos de educación intercultural: Se construyó un referente sobre el sistema educativo y programas en atención a la diversidad cultural a nivel nacional, (SEP) El Programa intercultural bilingüe Programa

Monarca y Programa de Niños Migrantes Indígenas PRONIM aportaron avances y logros en esta temática. También se realizó una discusión sobre los paradigmas educativos que atienden la diversidad cultural en distintas etapas históricas.

- c) Migración indígena: Trabajos e investigaciones nacionales e internacionales sobre migración indígena en la ciudad en relación con las mujeres migrantes, niños migrantes, educación y capital cultural. La revisión de los materiales favoreció transitar de las nociones de sentido común a las nociones del conocimiento científico, los trabajos aportaron un nuevo lenguaje o conceptos para abordar el objeto de estudio.

#### Datos estadísticos de los sujetos

Para lograr una aproximación al objeto de estudio y sobre todo para identificar a los sujetos y responder algunas interrogantes iniciales sobre ¿quiénes son? ¿Dónde están? ¿Cuántos son? Nos llevó a revisar datos estadísticos en organismos nacionales como el Instituto Nacional Estadística, Geografía e Informática, Pueblos indígenas, Índice de Desarrollo Humano, situación geográfica, lengua indígena, rangos de edad y género, ubicación geográfica en la ciudad de Pachuca, Hidalgo.

Construcción de las preguntas de investigación. Las fuentes revisadas apoyaron el planteamiento de preguntas para la construcción del objeto de estudio, En esta etapa se dieron aproximaciones y continuos esfuerzos repetidos para la reconstrucción.

Las preguntas planteadas al inicio estaban en función de comprender o esclarecer los problemas y se redactaron por lluvia de ideas; después con mayor claridad, se clasificaron y agruparon en dimensiones previamente identificadas con relación al objeto de estudio y a los sujetos. El haber revisado trabajos de migración indígena, género, educación intercultural ayudó en el proceso de transitar en nociones de sentido común a nociones científicas.

En un siguiente momento se construyó un banco de preguntas por cada dimensión para posteriormente realizar una jerarquización y selección de preguntas relevantes, sin perder de vista el enfoque global del fenómeno, el proceso de reflexión estuvo presente al cuestionar si cada pregunta estaba relacionada directa o indirectamente con el objeto de estudio o hasta qué punto resultaba útil, si respondía a los planteamientos ó si estaba debidamente clasificada en la dimensión que correspondía.

#### 4.2. Etapa II Construcción del estudio teórico

En esta fase de construcción del proyecto de investigación partió del conflicto sobre cómo transitar de las nociones del sentido común hacia una construcción de conocimiento a partir de conceptos ordenadores. Este planteamiento requiere de una filiación al constructivismo primero para identificar los conceptos fundamentales que definen al objeto de estudio, por medio de los hallazgos que vayan articulando los datos empíricos, fue un ejercicio de reflexión sobre las preguntas de investigación y las relaciones que existen en ellos. Es decir, se jerarquizaron conceptos de una estructura que pudieran ser significativos al problema y a las preguntas.

El decidir sobre la teoría social que fuera el medio idóneo para explicar o representar el universo social de las mujeres migrantes implicó seleccionar y analizar los conceptos teóricos relevantes para la articulación con el objeto de estudio.

El conflicto surgió cuando se confrontaron dos o más teorías que explicaban el mismo fenómeno, sin embargo, después de revisar el sistema teórico de la migración que considera perspectivas macro y micro económicas y sociales, comprobé que la teoría del campo y habitus de Pierre Bourdieu explica los universos sociales diferenciados, relativamente autónomos en conjunto de

posiciones distintas y coexistentes, externas unas de otras por relaciones de proximidad, vecindad o alejamiento.

Fue necesario sistematizar la bibliografía revisada, para tal efecto, se elaboraron fichas temáticas y conceptuales organizadas para ser consultadas. La base de datos teórica fue indispensable para apoyar el proceso de interpretación de los datos empíricos, se denominó “caja de herramientas” que el lector encontrará en el apartado de anexos.

### 4.3. Etapa III El contexto

En este apartado se realiza la caracterización de la zona de estudio y de los sujetos de esta investigación. Este estudio se apoyó con la base de datos del Censo de Población y vivienda del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), 2000 y 2005, mediante el procesamiento con el software spss para el diseño de mapas, gráficas y tablas de elaboración propia. También se utilizó el software iris science 2005 INEGI.

#### Caracterización del contexto

La ciudad de Pachuca de Soto Hidalgo está organizada en 235 Áreas Geoestadísticas Básicas (AGEB) por el INEGI. Cada una está delimitada por un espacio geográfico que facilita el estudio y manejo de información estadística de la población. En el año 2005 la ciudad se integró por 267751 habitantes<sup>8</sup>, de los cuales 5892 (2%) son hablantes de alguna lengua indígena.

#### Ubicación del espacio geográfico en estudio

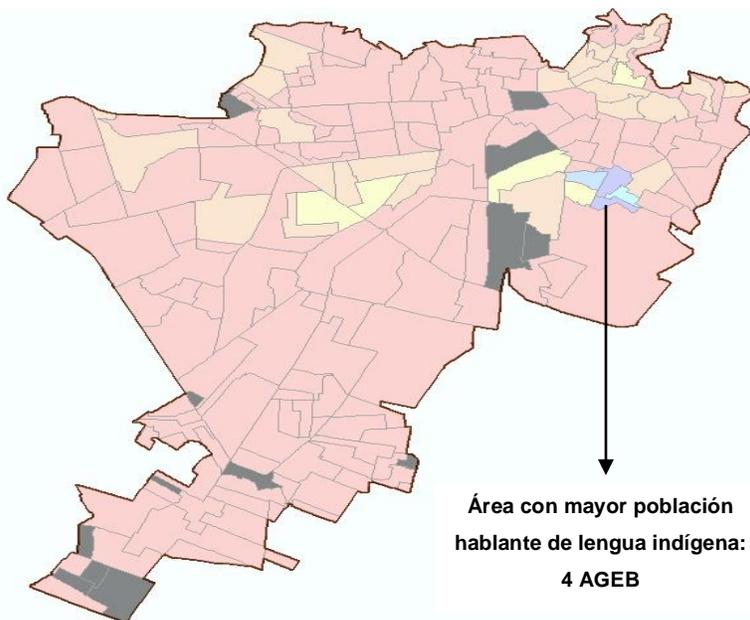
El universo de hablantes de lengua corresponde a 5892 individuos en las 235 AGEB. En 4 AGEB (1245, 1419, 1599, 1601) se concentran 1267 hablantes de lengua indígena que corresponde al 22% del total de personas hablantes, por

---

<sup>8</sup> INEGI, conteo 2005

lo cual se consideran a estas 4 AGEB como relevantes para este estudio (ver mapa 1).

Mapa 1  
Distribución por AGEB del Municipio de Pachuca de Soto  
Hidalgo



Quitando la población indígena de las 4 AGEB seleccionadas, y si la distribución fuera homogénea para las 231 AGEB restantes, a cada una le correspondería 20 individuos de la población hablante de alguna lengua indígena, por lo tanto, las que se tomaron como objeto de

estudio les corresponde 316 individuos. Dicho de otra manera en 231 AGEB se concentra el 78% de población y sólo en cuatro de ellas, el 22%, una diferencia significativa. (Ver tabla 1).

Tabla 1 Distribución de población hablante de lengua en 235 AGEB

	Cantidad AGEB	Población hablante de lengua indígena	Porcentaje
	231	4625	78%
	4	1267	22%
Total	235	5892	100%

Por otra parte, en 3 AGEB se ha incrementado el número de población migrante indígena en los últimos 5 años, de éstas, se seleccionaron dos (1245 y 1599), una no está seleccionada para este caso de estudio por contar con menor población para el estudio. (Ver tabla 1).

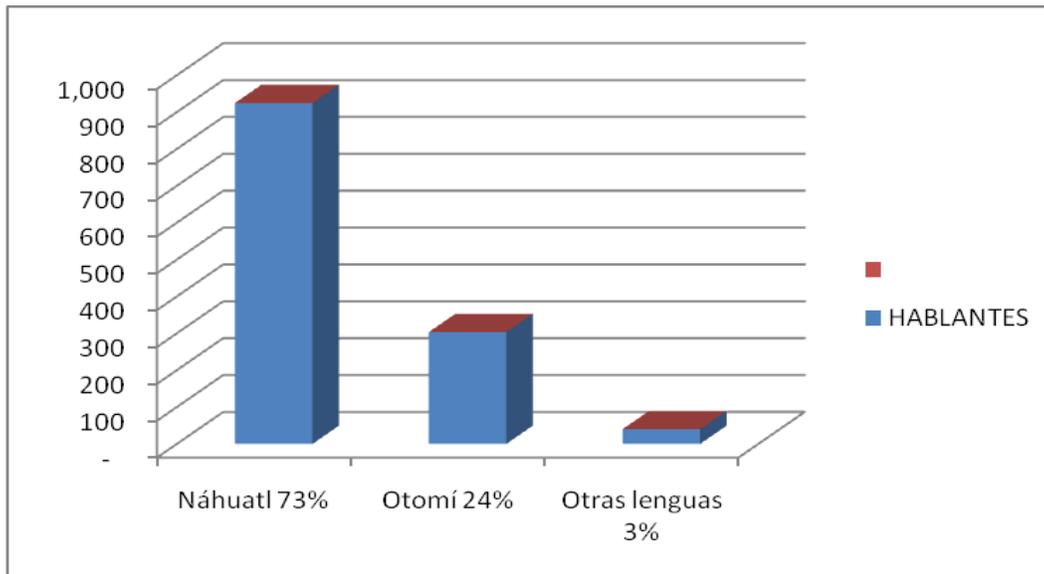
Tabla 2  
Distribución de población que habla lengua indígena por AGEB

	Población que habla una lengua indígena 2000	Población que habla una lengua indígena 2005
AGEB 1599	323	348
AGEB 1601	272	236
AGEB 1419	337	305
AGEB 1245	322	378

La población hablante de lengua indígena que corresponde a las cuatro AGEB, son 1267, de los cuales 592 son hombres y 675 mujeres.

En esta población se identifican 924 hablantes de náhuatl, 303 de otomí y 40 de otras lenguas, entre las que destacan la tepehua y mazahua, (ver gráfica 1)

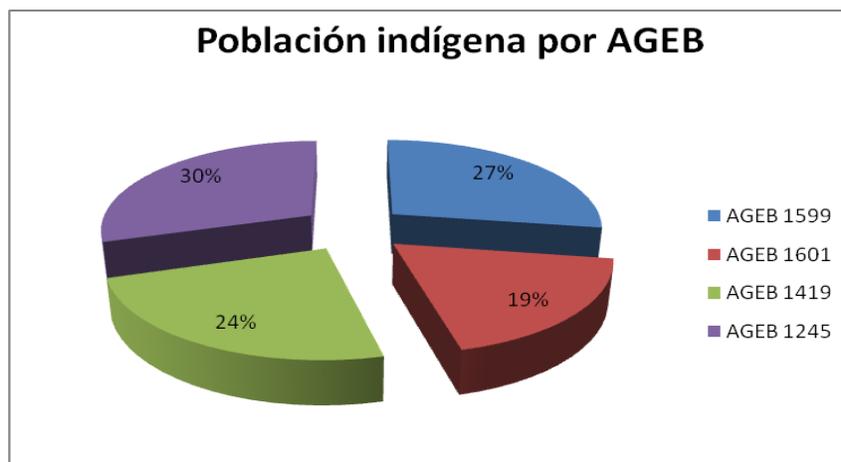
Gráfica 1  
Lenguas indígenas que hablan en 4 Áreas Geoestadísticas Básicas



Datos procesados de la fuente del censo de población y vivienda del INEGI, 2005.

En un segundo momento observamos, de acuerdo con la gráfica<sup>9</sup> número 2 que se presenta a continuación, un mayor porcentaje de población indígena en la AGEB 1245, este fue uno de los criterios para seleccionarla como objeto de estudio, además de los que se mencionarán en el presente capítulo.

Gráfica 2 Población indígena por AGEB en la cd. de Pachuca Hgo.



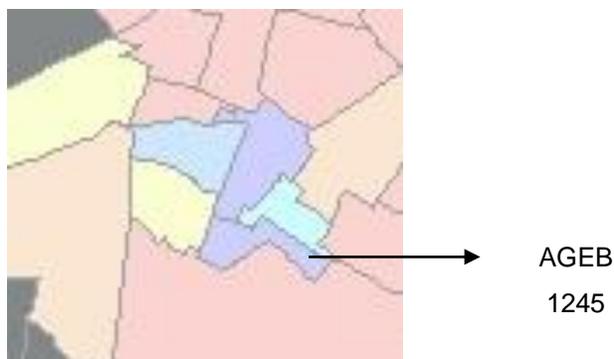
<sup>9</sup> Datos procesados del censo 2005 del INEGI

## Ubicación Geográfica de la AGEB 1245

La AGEB 1245 se localiza en la zona B del municipio de Pachuca Hidalgo, al oriente de esta ciudad, específicamente en el cerro de Cubitos y las colonias Felipe Ángeles y La Raza, tal como se muestra en el mapa 2.

Esta AGEB está constituida por 2256 habitantes, y según el conteo del 2005, 378 son indígenas con el 51% mujeres y el 48% hombres, similar a la proporción que guarda la población total de la misma. La estructura de los espacios se explican desde una exclusiva semejanza-desemejanza, y su descripción se agota a partir de los datos cuantitativos y aspectos objetivos, por lo tanto, su orden distributivo es el más sencillo que existe (Nadel, 1966).

Mapa 2  
Área Geoestadística 1245



## Descripción del espacio geográfico de la AGEB 1245

La AGEB 1245 está constituida por 40 manzanas delimitadas por las calles Real Oriente, Avenida Principal, Revolución, Estrellas y Guadalupe Victoria.

En aspectos de infraestructura, se ubican en el área de estudio tres escuelas de educación básica, un preescolar, primaria y secundaria, una caseta

de policía y un Centro de Salud que atiende a la población tal como se muestra en el plano urbano de la AGEB 1245. (Mapa 3).

A un costado de las escuelas se ubica un pequeño tianguis con puestos semifijos, otros más improvisados con tablonces de madera y un pequeño techo de lona. Estas son las características predominantes de los puestos, en los que se venden verduras o frutas provenientes de zona rural. Algunos comercios son tiendas de ropa usada y predominan locales fijos de tortillas hechas a mano.

*“Otros pequeños comercios, tienen las características de las tiendas de zona rural, con un techo de lámina y tablón de madera. En estos puestos se encuentran algunas mujeres haciendo compras de productos que no son de consumo cotidiano en la ciudad como camote de yuca, piloncillo<sup>10</sup>, cuatomate (una especie de tomate pequeño), chile rojo y frijol que es medido con “cuartillos”, una medida que se estila en las zonas rurales, y cuyo instrumento de medición está elaborado como una cajita de madera”. (Diario de observación 5/02/07)*

Los servicios elementales con los que cuenta el cerro de cubitos son: pavimentación en la calle principal, que recorre el cerro en zig, zag hasta la parte más alta del mismo, aunque angosta, por esta calle transitan vehículos particulares y transporte público en ambas direcciones, así mismo los habitantes transitan a cierta dificultad por la falta de guarniciones; en la avenida principal se cuenta con teléfonos y alumbrado público.

---

<sup>10</sup> Piloncillo o azúcar no centrifugada,, es un producto alimenticio que se obtiene de la evaporación de los jugos de la caña de azúcar dando como resultado la cristalización de la sacarosa que contiene minerales, vitaminas, fructuosa y glucosa. Se utiliza para endulzar bebidas. Su producción principal está en Veracruz e Hidalgo en lugares llamados trapiches.  
<http://portal.veracruz.gob.mx/pls/portal/docs/>



## Localización de las Escuelas

Ubicación y localización donde asisten los niños migrantes, turno matutino y vespertino, localización, colonia, calles aledañas.

- Datos de la escuela, plano de la escuela, número de aulas, distribución de los espacios, estructura del inmueble, servicios, condiciones materiales, equipamiento, matrícula de alumnos, número de profesores, organización, grados que atiende, estadística 911.4 y plantilla de la escuela,
- Reportes de calificaciones. Concentrado de calificaciones por bimestre, resultados de las pruebas de enlace de los niños migrantes. Reportes y observaciones de los profesores, proyecto escolar, seguimiento y evaluación del mismo

## Identificación de los niños

En los archivos de la escuela Libertadores de América se realizó una revisión de documentos que dieran indicios del origen de los niños y sus familias, así como la lengua que hablan, esto en los turnos matutino y vespertino. Algunos documentos considerados fueron:

- El registro de inscripción donde se especifica el nombre del niño, domicilio, nombre de los padres o tutores.
- Actas de nacimiento. Se buscaron en los archivos de la escuela y en los expedientes de actas de nacimiento las variables de lugar de origen.
- Se revisó la forma estadística 911.4 que se reporta al inicio del año escolar sobre la inscripción de niños y niñas, datos de edad y grado escolar así como un apartado donde identifica cuántos niños indígenas están inscritos en el año escolar.
- Reportes de calificaciones de los niños migrantes desde su ingreso en la escuela así como otro tipo de evaluaciones como exámenes que estén a disposición por los profesores y trabajos que realizan en libretas.

- Revisión del acta de nacimiento para ubicar el lugar del nacimiento u origen. para las variables: de lugar de nacimiento, lengua de los padres y años de vivir en Pachuca y domicilio.

#### Selección de las mujeres migrantes

En este estudio se considera a las mamás de los niños indígenas matriculados en la escuela como informantes clave. Se identificaron por el domicilio reportado en la escuela. El contacto y negociación fue a través de la escuela y se buscó la relación directa con las madres de familia a través de los profesores, ellos fueron los “porteros al campo de estudio”

#### 4.5. Estudio cuantitativo

Para el estudio cuantitativo se diseñó un cuestionario socioeconómico, que se aplicó a las mujeres migrantes o a los informantes clave que se identificaron por ser madres de familia de los niños. El estudio buscó identificar a través de indicadores, los factores socioeconómicos así como culturales ligados con la educación de los hijos escolarizados en el nivel de primaria. Se aplicaron 80 cuestionarios a informantes clave, los que fueron 67 mujeres.

- Para identificar las condiciones socioeconómicas y culturales observables a través del instrumento del cuestionario que considera tres dimensiones:
- Económica: Ingresos, empleabilidad y condiciones, (sector formal, informal) recursos materiales, acceso y control de recursos, acceso a bienes y servicios, condiciones físicas de la casa.
- Social. Lugar de origen, estado civil, composición de las familias, situación familiar, roles.
- Cultural: Escolaridad, lengua materna, trabajo doméstico, acceso a bienes culturales, tradiciones y costumbres, redes familiares, redes del barrio.

## Cuestionario socioeconómico

### Etapa previa al diseño.

Implicó la búsqueda, sistematización y lectura de trabajos, proyectos e investigaciones referentes a migrantes indígenas y educación, niños y mujeres migrantes, indígenas en la ciudad a nivel nacional e internacional.

En la revisión se identificaron planteamientos teórico-metodológicos y resultados de investigaciones de los autores. En el camino recorrido por los investigadores, se pudieron plantear dimensiones de análisis particulares para construir el objeto de estudio, en esta etapa se identificó la complejidad y sus interrelaciones al definir las dimensiones ya que no pueden ser fragmentadas, cada dimensión está estrechamente interrelacionada en un entramado social, por lo que no debe perderse de vista su generalidad ni su particularidad.

### 1ª Versión del cuestionario

El contenido de la primera versión consideró siguientes dimensiones solo para ser contestadas por las mujeres migrantes:

- Datos de identificación
- Proceso de migración
- Trabajo.
- Redes sociales
- Vivienda y servicios
- Espacio privado
- Educación de los hijos
- Niños Escuela
- Lengua indígena.

A partir de dimensiones anteriores se construyeron ítems, sobre los ya construidos, mismos que se incorporaron a las dimensiones. Se organizaron para ser contestados con opción múltiple en un primer borrador. Para cada dimensión se planteó un formato que facilitara su llenado cuidando que cada pregunta fuera

clara. Algunos ítems de preguntas abiertas se cambiaron a preguntas cerradas para facilitar el llenado por medio de una clave.

### 2ª Versión del cuestionario

La opción de trabajar el formato horizontal con ubicación de columnas verticales favoreció que cada columna correspondiera a un ítem y cada renglón de la misma, correspondía a la respuesta de cada integrante de la familia para ser llenado por el encuestador, con una clave asignada de respuesta.

El cuestionario se validó al ser confrontado con el cuestionario socioeconómico y constatar que los datos que solicitados, correspondían al objeto de estudio y a las preguntas de investigación. En relación con el cuestionario del INGI se identificó que se profundizaron los datos para migrantes, micro procesos que no se han considerado por el INEGI aspectos sociales y de redes

### 3ª Versión del cuestionario

En revisión de contenido, los objetivos de la investigación fueron relevantes para jerarquizar y eliminar ítems que no respondieran al planteamiento de la investigación, asimismo se profundizó en las dimensiones, reorganizándolas en función del contenido y también de los sujetos que fueran a ser encuestados a través del informante clave. La dimensión de Proceso de migración se estructuró para respuesta abierta y opción múltiple.

#### Dimensiones:

- Identificación. (Para capturar los datos de todos sujetos a través del informante, el encuestador llenó varias columnas con datos personales: nombre, edad, sexo, acta de nacimiento, lugar de nacimiento, lugar de residencia. La primera fila corresponde al informante clave.
- Lengua Indígena (para todos los integrantes de la familia mayores de 5 años).
- Escolaridad (para todos los integrantes de la familia mayores de 5 años).

- Trabajo (mayores de 5 años y todos los miembros familiares, aquí se identifica si existe trabajo infantil).
- Niños en la Escuela (Para ser llenado por los niños, su situación escolar)
- Mujeres Migrantes (Solo para contestar por las madres de los niños, las condiciones educativas, laborales, redes familiares y apoyo educativo a sus hijos )
- Educación de los hijos (Situación educativa de los niños y el apoyo de la familia)
- Proceso de Migración (identifica la ruta migratoria de los indígenas y los lugares de residencia, antigüedad y relación con el lugar de origen)
- Vivienda (condiciones físicas de la vivienda, servicios, propiedad, número de cuartos etc.)

#### Ajustes a la 4ª Versión del cuestionario

En esta versión la prioridad fue la forma del cuestionario: las columnas, los espacios para el llenado y el orden de las dimensiones. También se ordenaron las preguntas al interior de cada dimensión así como el criterio de llenado de datos por la familia para luego llenado por niños y mujeres. En otro momento se determinó que en la primera columna se definiera el llenado para el informante clave, que serían, en este caso las madres de familia, mismas que se que se podrían contactar en la escuela directamente con los maestros de cada grado. La dimensión de mujeres migrantes fue considerado para ser llenado de opción múltiple.

Los ítems se definieron para conocer la vida cotidiana y redes sociales en el pueblo y en la ciudad y la situación educativa de sus hijos.

#### 5ª Versión del cuestionario.

En esta versión el tamaño de celdas fue adaptada para cada casilla, cuidando de asignar una fila para cada integrante de la familia; a la carátula se le anexó una pestaña para anotar a cada integrante de la familia y la relación que

existe con el informante. Fue importante y complicado hacer coincidir las columnas por cada integrante y la fila de llenado.

#### Versión final del cuestionario

En la carátula se adaptó una pestaña anexa para vaciar el nombre de todos los integrantes de la familia, esto con la finalidad de que el encuestador pudiera tener visibles a todos los integrantes y dar seguimiento en cada fila. Se incorporó una casilla especial para el informante clave, en este caso, la mujer migrante. (Ver anexos).

#### Pilotaje

##### La negociación para la aplicación

En el proceso de construcción del cuestionario, iniciaron las negociaciones con la directora de la escuela turno matutino para citar a 7 mamás migrantes indígenas, citadas en horario matutino de 9:00 am. A 10:00 am para contestar el cuestionario.

Nos percatamos que por cada encuesta realizada a cada mujer migrante indígena, le correspondían datos de todos los integrantes de su familia. El tiempo de llenado requería de 20 a 30 minutos por cuestionario. Las mamás mostraron intranquilidad porque tenían que esperar a tomar su turno para realizar la aplicación del cuestionario, algunas argumentaban que se tenían que ir a trabajar, y no tenían tiempo de esperar, pero aún así llenamos 10 cuestionarios.

En el cuestionario, se identificaron algunas preguntas invertidas, otras que correspondían a otra dimensión o otras más que podían ser jerarquizadas, así como otras más que podrían integrarse en la misma pregunta.

#### Ajuste final del cuestionario, versión definitiva.

Con base a los criterios identificados el cuestionario fue reestructurado para ser aplicado con el apoyo de los docentes, ya que ellos podían contactar de manera directa a las madres de familia y abrir los espacios para la encuesta.

### Negociación para la aplicación.

En un primer momento, se dialogó con el director para sensibilizarlo sobre la finalidad del proyecto. En estas negociaciones, ofrecí cursos y apoyo a niños en rezago educativo. La Dra. Lydia ofreció un curso de interculturalidad. En segundo momento, se solicitó el apoyo de los maestros para citar a las madres de familia y plantear nuestro proyecto. Nos apegamos a su poder de convocatoria.

En reunión con los maestros se solicitó su ayuda voluntaria para el llenado y su apoyo para aplicar cuestionarios, en espacio que fuera adecuado y en tiempo que favoreciera la recopilación de la información.

En esta etapa se contacto con mujeres migrantes para negociar entrevistas a profundidad y la aplicación del cuestionario en casa de familias de migrantes indígenas.

- El instrumento fue aplicado a 80 familias, con 235 sujetos.
- El lugar de aplicación fue en las casas de las familias de migrantes indígenas, en la escuela con apoyo de los maestros a la hora de la salida o a la hora del recreo.
- Los maestros de la escuela de turno matutino y vespertino, fueron un grupo de apoyo para la aplicación del cuestionario previa asesoría y plática para explicar el llenado del mismo.

### 4.6. Estudio cualitativo.

El estudio consideró entrevistas a niños hablantes de lengua indígena; diez niños de turno matutino y cinco de turno vespertino. También contempló las entrevistas a madres hablantes de lengua: participaron una mamá hablante de náhuatl y otra mamá hablante de otomí para entrevista en profundidad. Duración aproximada de 7 horas para la primera y de 3 horas para la segunda.

El estudio cualitativo también consideró las entrevistas a maestros del turno matutino y vespertino con duración de una hora aproximadamente.

La entrada al campo de estudio fue en la Escuela Libertadores de América y una plática con el Director del Turno matutino y vespertino. El contacto con los niños fue directo en sus salones de clase, estableciendo el Rapoport, que es la meta de cada investigador en la cual se busca una comunicación abierta y franca, que transmita empatía. Las pláticas con los niños se desarrollaron en el aula en espacios informales y el patio del recreo. Esto favoreció que los niños rompieran la defensa contra el extraño, se dieron relaciones de confianza. Los niños y niñas entrevistados fueron de los grados de 2º a 6º tanto en el turno matutino como vespertino. La finalidad de la entrevista era para conocer su situación escolar y su interacción con otros niños.

Entrevista en profundidad a las mujeres migrantes indígenas.

Negociación

La entrevista en profundidad es una herramienta que tiene por característica la flexibilidad y dinamismo en la búsqueda de información que de otra vía sería imposible acceder. La finalidad de utilizar esta herramienta es para profundizar sobre las experiencias o situaciones de las mujeres desde su etapa escolar hasta la llegada a la ciudad de Pachuca y el tiempo que ha vivido en la ciudad.

Las mujeres migrantes fueron localizadas a través de un “portero”, que fue una vecina de la colonia de Cubitos que conoce a familias y vecinos que hablan lengua porque vende productos por catálogo.

Con el “portero” se trabajó una etapa de convencimiento. “El portero” nos llevó por un recorrido en la colonia y casa por casa de cada familia migrante, algunas de las familias ya nos identificaban por el contacto con la escuela. Empecé una etapa de negociación para la entrevista con las mujeres migrantes, con mucha diligencia y paciencia para negociar el acceso a sus casas, por supuesto que se tuvo que pactar la confidencialidad y privacidad de las personas y

de esta manera se garantizaron los encuentros cara a cara y las visitas a las casas.

La realización de la entrevista consideró el tiempo que disponían las mujeres migrantes, esto fue complicado porque el tiempo lo distribuyen entre la atención a sus hijos, la casa y el trabajo. Asimismo el trabajar por las tardes implicaba riesgos por la inseguridad del lugar. “El portero” nos contactó con dos mujeres hablantes de náhuatl, y una de Otomí. Casadas y con hijos en la escuela, también hablantes de lengua.

A través de acomodarme a sus rutinas y valorarlas, tomé la actitud de ser discreta respetuosa y valorar positivamente sus costumbres y tradiciones, ellas y los niños nos invitaban a comer o a desayunar los domingos por las mañanas, otras ocasiones tocaba a mi invitarlas a ellas y a los niños a algún paseo dominical o en otras ocasiones apoyaba en tareas escolares o preparación para los exámenes para conocer la situación escolar.

Desarrollo de la entrevista:

Para que las entrevistadas pudieran relatar sus experiencias, se requirió de un ambiente tranquilo, privado, sin ruidos ni interrupciones así como entablar una relación de conversación entre iguales, es decir un diálogo intercultural. Solicité a la entrevistada que narrara los sucesos cronológicamente más importantes: desde su etapa de la niñez, la adolescencia y edad adulta recordando eventos importantes en su vida que ella considere como por ejemplo;

- Ingreso a la escuela
- Salida de la escuela
- Casamiento
- Embarazos
- Sucesos importantes como bodas, fiestas, bautizos, defunciones,
- Proceso de migración a la ciudad
- Primer trabajo, dificultades

En esta entrevista se recuperaron aspectos objetivos: nacimiento, el estado civil, la situación familiar y marital, la presencia y el número de hijos, el tipo de estructura familiar.

Aspectos subjetivos: que intentan captar representaciones, percepciones y vivencias de las protagonistas, las líneas de autoridad, las relaciones de poder intergenéricas e intergeneracionales las aspiraciones y motivaciones que tuvieron para migrar, el proceso de la migración y las redes de migración, educación de los hijos y expectativas hacia la escuela.

- Banco de Fotografías, del contexto, escuela, niños, familias y mujeres.

#### 4.7. Etapa V Procesamiento de datos

Los datos cuantitativos se procesaron en el software SPSS para el cruce de variables. Esta información se organizó para identificar las relaciones y contradicciones con aspectos conceptuales. La interpretación de la realidad es la mirada teórica en donde convergen y entrelazan hallazgos.

Los datos cualitativos se procesaron con el software Atlas ti, interpretación de entrevistas en formato de audio mp3, que auxilió a organizar conceptualmente los hallazgos en categorías empíricas para dar paso a un análisis de categorías teóricas con la ayuda de la “Caja de herramientas”. Las interrelaciones se organizaron a través de triangular aspectos cualitativos y cuantitativos para los resultados del último capítulo en donde se da cuenta de las prácticas sociales y del habitus.

Una parte fundamental fue la construcción del objeto de estudio en espiral, es decir, contraria a lo que pudiera pensarse como un proceso lineal o jerárquico, además de que se considera inacabado. Cada momento de construcción implicaba un proceso de reflexión, de recuperación y retroalimentación teórica, es decir, se fue reconstruyendo y modificando conforme se avanzaba en reflexiones y

conceptualizaciones teóricas o estructuras que pudieran explicar y ordenar datos o hechos en una metodología constructivista y relacional desde el sistema teórico de capitales, campo y habitus.

Existieron tropiezos epistemológicos como una excesiva mirada del sentido común o un teoricismo que no lograba articular los datos empíricos con los teóricos, así como falacias que perdían de vista las metas u objetivos buscados. Es importante resaltar que este proceso develó la complejidad de las estructuras sociales, sobre todo las objetivas con las subjetivas y las relaciones entre los conceptos de la teoría de Bourdieu, su temporalidad y espacialidad así como el contexto de los migrantes indígenas.

## Capítulo V

### Referentes teóricos

#### Conceptualizando la cultura

Partimos del supuesto que la familia y la escuela asumen la responsabilidad de educar a los niños. Las escuelas, al recibir a los niños, esperan que ellos cuenten un bagaje cultural, social y recursos económicos para apoyar el proceso de escolarización, cuentan que la familia proporcione los materiales y el equipamiento escolar; asimismo, la familia es la estructura que proporciona reglas, normas, alimentación, recursos materiales, emocionales y cuentan con determinado capital cultural y económico para invertir en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos. En este sentido, para Berger y Luckman (2003) la familia es socialización primaria donde los sujetos reciben adecuada estimulación afectiva, alimentación y salud y se proporcionan condiciones favorables para internalizar reglas y normas, cultura y valores de respeto y convivencia así como la adquisición del capital.

Es por tanto, objetivo de este trabajo, profundizar en los factores que se articulan en el contexto social económico, cultural de la familia con los sistemas educativos, por ello se pretende abordar un nivel micro en relación con las familias y las madres migrantes indígenas, sus hijos y la relación con la escuela.

En la construcción de la mirada teórica se busca un enfoque relacional así como multirreferencial que pueda explicar los fenómenos sustancialistas. Se han seleccionado autores que explican el concepto de cultura y que podrían muy acertadamente dar cuenta de la realidad empírica desde un posicionamiento teórico. La postura de Geertz y el concepto de cultura como totalidad, explica la realidad desde un conjunto de patrones culturales y un código común de términos semióticos, por tanto la cultura se interpreta por medio de las “redes de significación” que la gente teje y en cuyos hilos se enreda. Estas redes simbólicas

son, en opinión de Geertz, la esencia de la vida social humana. El enfoque relacional de los conceptos centrales será útil para articular la realidad empírica con la teoría.

El posicionamiento de Bourdieu es en relación al concepto de cultura como proceso (Ariño, 2003) es decir, la cultura es el recurso o “capital” distribuido en la sociedad de manera desigual y aceptada legítimamente por los sistemas de clasificación. Incorpora para su análisis el concepto de campo, habitus y capital.

El campo es un espacio social de relaciones objetivas y subjetivas en el que siempre están en juego capitales específicos diferencialmente distribuidos, el *habitus*, es la matriz generadora de las prácticas sociales y el concepto de capital que lo clasifica en cuatro tipos: capital económico, capital cultural (objetivado, institucionalizado e incorporado) el capital social (redes de relaciones e influencias) y el capital simbólico (economía de los bienes simbólicos), los cuales se profundizarán en este apartado, uno de los argumentos para seleccionar el concepto de capital de Bourdieu así como una metodología constructivista y relacional.

### 5.1. El enfoque de Geertz, la descripción densa

Esta perspectiva teórica es contraria al funcionalismo, porque está dotada de un estilo particular, de una congruencia interna que estructura elementos semióticos en las interacciones sociales. Los antecedentes de la teoría como totalidad están en los aportes de Ruth Benedict que explica la cultura como una configuración coherente de la conducta mediante un sistema central de valores, que tiende a impregnar todo repertorio de prácticas sociales, aunque difiere en el sentido que no todos interiorizan dichos valores por algunas personalidades individuales dados sus impulsos congénitos, quedan al margen de la norma del grupo, son desviados y hacen patente la relatividad de los valores del grupo y es por lo anterior que varios autores plantearon la cultura como un sistema de reglas de esquemas o programas.

*Entre 1957 y 1958, Parsons y Kroeber mantuvieron conversaciones, que cristalizaron en un manifiesto, Los conceptos de cultura y sistema social, con el fin de delimitar el territorio específico de la sociología y la antropología. Para ellos, el concepto de cultura se debería restringir para designar «los contenidos y patrones de valores, ideas y otros sistemas significativamente simbólicos creados y transmitidos en tanto que factores modeladores de la conducta humana y de los artefactos producidos mediante la conducta» mientras que el concepto de sistema social se utilizaría para designar «el sistema específicamente relacional de interacciones entre individuos y colectivos». Ariño, 2003).*

Clarificar el sistema social como un entrettejido o interacciones entre individuos y colectivos, daría el antecedente para que Clifort Geertz asumiera una postura central en el análisis de la cultura en el campo de la antropología defendiendo el conocimiento local con un enfoque hermenéutico en el que la semiótica, le proporcionó metáforas para la concepción de la cultura a pesar de que en su obra no deja explícito el desarrollo teórico de la naturaleza de la cultura y el análisis cultural, los componentes necesarios están presentes en todos los trabajos, y se expresan como un sistema de símbolos en los que los seres humanos dan significación a su propia experiencia (Ariño: 2003)

La cultura como un sistema de símbolos, es la concepción de Geertz, como sistema, es un conjunto o totalidad con coherencia interna y ésta es la prueba de validez de una descripción cultural para dicha totalidad. En este sentido, reconoce que sólo es posible hablar de sistema si se afirma la existencia de algún mínimo de coherencia, pero que el grado y alcance de la misma debe ser averiguado empíricamente. Por otra parte, la coherencia interna no puede ser la principal prueba de validez de una descripción cultural, ya que los elementos cobran su significación del papel que juegan «en una estructura operante de vida, y no de las relaciones intrínsecas que puedan guardar entre sí». Aunque no todas están entre sí de manera directa e inmediata, sino están integrados de manera

separada y no necesitan estar completamente interconectados para ser sistemas aunque formen parte del mismo de manera separada.

#### Los símbolos dentro de la cultura

Los símbolos son portadores de la información y estructuran la vida humana, por ello son fuentes extrínsecas, son el instrumento de comunicación exclusivamente humana, su carácter es socio histórico porque son transmitidos, compartidos, aprendidos, creados, y públicos, por lo tanto su significación no es una propiedad intrínseca de los objetos, sino que les viene dada por los seres humanos en la sociedad, no son genéticamente heredables ni la información es inherente a los objetos. Por último, las redes simbólicas legitiman las estructuras de poder, al proporcionar a los creyentes un sentimiento, un propósito del mundo ordenado con significado y sentido.

Para entender la cultura desde la perspectiva de Geertz es necesario reconocer el marco de la hermenéutica, a través de la “etnografía densa” con la finalidad de estudiar las estructuras significativas, los humanos interpretan y organizan el mundo, la vida y las relaciones, por lo tanto es interpretativa.

*La etnografía densa dice tomar las prácticas sociales como textos, antes que como partes de un sistema dentro del cual desempeñarían una función. Postular que son textos significa que dicen algo sobre algo, que son comentarios metasociales. La riña de gallos en Bali no sirve para reforzar las distinciones de estatus, sino que es una dramatización de una faceta de la experiencia agonística y estratificatoria balinesa y debe ser abordada con el mismo instrumental que cualquier otra práctica expresiva (Ariño 2003).*

Una de las debilidades de esta perspectiva teórica es que no puede lograr la comprensión totalizadora de la cultura, por tanto *ha de afrontar dos tareas: la primera descriptiva o comprensiva (establecer la significación que determinadas acciones tienen para sus actores, lo «dicho» del discurso social) y una segunda*

*explicativa (enunciar lo más explícitamente posible lo que el conocimiento alcanzado muestra sobre la sociedad estudiada y, más allá de ésta, sobre la vida social como tal).*

## 5.2. La cultura en el desarrollo humano, Amartya Sen

En este debate sobre cultura, Amartya Sen, aborda la dimensión cultural con la vida humana, aún donde existen privaciones materiales, la cultura está ligada a una concepción de progreso ya que la cultura no es independiente de las preocupaciones materiales ni de las necesidades básicas como el alimentarse.

Desde este enfoque, la importancia de la cultura es el reconocimiento de la heterogeneidad y la importancia de cada cultura como única, y se conciben como los medios de acción para intentar delimitar las capacidades sustentadas en recursos diversos, que ayudan a los individuos a perseguir objetivos distintos, incluso dispares y alcanzar funcionamientos diversos. Es necesario reconocer la diversidad de formas y de valores culturales, lo cual no es obstáculo para evaluar las capacidades básicas de ser útiles para todos, incluso para una minoría de privilegiados que hace un gran uso de esas competencias, pueda elegir negar a los demás las ventajas. En un contexto de desigualdad económica, conviene ofrecer a los que de otra forma perderían su empleo, la posibilidad de reciclarse y adquirir nuevas competencias, así como es necesario crear sistemas de seguridad social y otros sistemas de ayuda que tengan la función de “red de protección social”

La premisa que plantea Sen es reconocer la heterogeneidad, para sacar partido de los puntos en común que tengan relación con sus capacidades, privilegiar las condiciones de capacitación; esto por supuesto está ligado a los derechos humanos en un sentido más amplio, el derecho humano de adquirir capacidades básicas. Esto a consideración de enfrentar los desafíos de la globalización pero también remarcar y ser enfático en un desarrollo equitativo de las capacidades requeridas para participar en la vida política y económica y sin

dejar de lado el valor singular de la cultura, considerar también la interdependencia de las culturas.

Amartya Sen, (1996) plantea una perspectiva amplia del desarrollo humano, donde la libertad humana está ligada a tener un control de nuestras vidas y avanzar en dar mayor justicia a las amplias interconexiones que existen así como las integraciones necesarias a grupos vulnerables. Este enfoque que plantea Sen considera otros factores como las instituciones sociales y económicas como la educación, la salud, y la política.

En apariencia, el ingreso y los bienes es un velo que puede impedir comprender el bienestar humano y el papel que cumplen las competencias humanas, las libertades y derechos así como las oportunidades sociales en el desarrollo del verdadero bienestar. Sen encuentra que la desigualdad del ingreso, es una medida imperfecta para hacer visible la verdadera desigualdad social, por eso propone medir en el espacio de las competencias humanas la educación, la salud y la seguridad social. El grado de desarrollo más bien, debería medirse en términos del desarrollo humano, ponderando el ingreso con la capacidad de generarlo y gozarlo. Por lo anterior, partiendo de las necesidades humanas de grupos vulnerables, el reto es primero definir cuáles son los obstáculos para el desarrollo desde la perspectiva del estado de bienestar.

A partir del desarrollo económico, se da la posibilidad de expandir las oportunidades sociales mediante el desarrollo de competencias humanas y las libertades para la gente, “El desarrollo debe girar en torno a las personas o no será”. Para centrarse en las personas, el desarrollo no puede coartar la libertad ni en los mercados ni en la esfera política.

En este mundo globalizado, la apertura económica contribuye al desarrollo, y esta no bastaría si no se toman medidas en el campo de la educación y la salud las cuales son esenciales en la lucha contra la pobreza.

Al profundizar en el planteamiento de Amartya Sen sobre una perspectiva amplia la define en cuatro interconexiones, la primera es invertir en la infancia, no solo porque lo que acontece en esta etapa es importante sino porque tiene un vínculo para la vida futura que abre el camino para una vida mejor en salud, desempeño mental, físico y productividad. Sen afirma que “las inversiones apropiadas” pueden llevarnos a minimizar problemas económicos y sociales, sobre todo la maternidad adolescente, violencia doméstica, social, delincuencia, etc. lo que acontece en esta etapa. Las capacidades de los adultos, están condicionadas a su experiencia como niños. Así la vida de los adultos también se ven enriquecidas por las recompensas económicas. Esta segunda conexión económica indirecta complementa la fuerza del efecto directo de la calidad de la niñez sobre las vidas y aptitudes de las personas al llegar a ser adultos. En el tema de investigación que me ocupa, esta conexión es importante por las condiciones del contexto, hogares encabezados por mujeres, sostenidos por mujeres, es un área de investigación y acción de los próximos años.

Los vínculos sociales son también otra conexión indirecta, se refiere a nuestra habilidad para vivir con otros, para participar en actividades sociales y para evitar el desastre social. La acción concentrada para mejorar las capacidades sociales requiere de mayor atención, es decir, dar un enfoque intercultural. La cuarta conexión es de carácter político y de la participación democrática de los individuos, vivir la ciudadanía activa y deliberada.

Por lo anterior podemos recuperar que la inversión en la niñez es la premisa para lograr una interconexión de elementos considerados para lograr el desarrollo, los vínculos económicos, sociales y políticos son de profunda importancia.

### 5.3. Cultura desde el enfoque intercultural

Silvia Schmelkes, (2004) da un concepto de cultura desde la educación intercultural, y lo define como una construcción social e histórica que responde al

proyecto particular que cada pueblo traza como propio, cada cultura utiliza, mantiene este juego de construcción- recreación, préstamo y mestizaje y es inadmisibles que se tome como referente universal determinada cultura o que otras se subordinen a aquella.

En el debate de cultura y educación (Morduchowicz, 2004) aporta e identifica que la escuela parece no tener en cuenta la variable educativa y la cultura, para explicar el fracaso o la deserción de los alumnos, y es así como se atribuye al alumno el éxito o fracaso de manera que lo acepte como su éxito o su fracaso, esta responsabilidad se le atribuye también a la familia. El concepto del fracaso es quizá, pensar en la enorme distancia que existe entre los contenidos curriculares y el universo real en el que se mueven los alumnos, producto de una brecha entre la cultura oficial y la cultura popular.

*“Reconocer que habitamos una sociedad multicultural no significa solo aceptar las diferencias étnicas, raciales o de género. Significa también aceptar que en nuestras sociedades conviven hoy la cultura letrada, con la cultura oral y la audiovisual. Y las tres culturas suponen diferentes modos de ver, de pensar de comprender, de sentir y de gozar. Acceder a la cultura desde la escuela permite que los alumnos entiendan quienes son, cómo se le define socialmente y cómo es y funciona la sociedad en la que viven” Schmelkes, (2004).*

El planteamiento principal de esta autora es que se tiene que reivindicar el acceso a un capital cultural. En este sentido se enfrentan retos para la educación, reducir la distancia entre estas dos culturas y por otro lado revalorizar y reivindicar la cultura étnica.

” *La cultura es una manera de posicionarse frente al mundo, frente a los demás y frente a uno mismo. Permite mirar de otra manera la realidad y pensar en el lugar que cada uno ocupa en ella.*” Schmelkes, (2004)

#### 5.4. El enfoque de cultura como recurso, Bourdieu

Bourdieu, (2003) puntualiza elementos de la cultura de manera textual para su análisis y debate con otros conceptos teóricos con la posición marxista.

Bourdieu considera el consumo como un espacio decisivo para la constitución de las clases y la organización de sus diferencias, y que en el capitalismo contemporáneo adquiere una relativa autonomía, no logra ofrecer más que versiones remodeladas del economicismo productivista tradicional en el materialismo histórico.<sup>11</sup> Bourdieu no desconoce la importancia de la producción, pero sus investigaciones se extienden preferentemente sobre el consumo. Las clases se diferencian para él, igual que en el marxismo, por su relación con la producción, por la propiedad de ciertos bienes, pero también por el aspecto simbólico del consumo, a sea por la manera de usar los bienes transmutándolos en signos.<sup>12</sup>

La clase social no puede ser definida por una sola variable o propiedad (ni siquiera la más determinante: “el volumen y la estructura del capital”), ni por “una suma de propiedades” (origen social + ingresos + nivel de instrucción), “sino por la estructura de las relaciones entre todas las propiedades pertinentes que confiere a cada una de ellas y a los efectos que ella ejerce sobre las prácticas su valor propio”.<sup>13</sup> Es necesario “romper con el pensamiento lineal, que no conoce más que las estructuras de orden simple de determinación directa” y tratar de

---

<sup>11</sup> Véase, por ejemplo, los textos de Jean-Pierre Terrail, Edmond Preteceille y Patrice Grevet en el libro *Necesidades y consumo en la sociedad capitalista actual*, México, Grijalbo, 1977.

<sup>12</sup> Así lo dice desde sus primeros textos, por ejemplo en “Condición de clase y posición de clase”, publicado en 1966 en los *Archives européennes de sociologie*, VII, 1966, pp. 201-223. Hay traducción al español en el volumen colectivo *Estructuralismo y sociología*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1973. Véase también *La distinction*, p. 564.

<sup>13</sup> Pierre Bourdieu, *La distinction*, pp. 117-118.

reconstruir en cada investigación “las redes de relaciones encabalgadas, que están presentes en cada uno de los factores”, conocerlas no es suficiente, establecer como participan en las relaciones de producción; también constituyen el modo de ser de una clase o una fracción de clase, el barrio en que viven sus miembros, la escuela a la que envían a sus hijos, los lugares a los que van de vacaciones, lo que comen y la manera en que lo comen, si prefieren a Bruegel o a Renoir, el Clave bien temperado o el Danubio Azul. Estas prácticas culturales son más que rasgos complementarios o consecuencias secundarias de su ubicación en el proceso productivo.

#### 5.4.1. La realidad es relacional

##### Perspectiva constructivista y relacional

En este apartado se presentan algunas reflexiones teóricas centradas en cuatro postulados epistemológicos para la construcción del objeto de estudio desde una perspectiva constructivista. Ante el compromiso de la comprensión del fenómeno social Bourdieu realiza un planteamiento de la construcción del objeto de estudio desde una perspectiva relacional, es decir, los conceptos de campo, habitus y capital están estrechamente vinculados con las estructuras del sistema social. Esto implica un posicionamiento metodológico constructivista y relacional desde la ciencia de la sociedad, para acercarnos y comprender el fenómeno social en su complejidad.

Ante tal empresa puntualizaremos como premisa algunos obstáculos epistemológicos para la ciencia de la sociedad, el primero es el reduccionismo, entendido como el riesgo de reducir a la sociología a un sistema objetivista de estructuras materiales. En este posicionamiento, la construcción de regularidades puede ser tratada de manera autónoma, como entidades, por la objetivación de los agentes, cabe señalar que este reduccionismo es por la ausencia de representación y voluntad de los agentes.

El segundo obstáculo epistemológico, las falsas antinomias<sup>14</sup> son aquellas que plantea Bourdieu como falsas contradicciones, excluyentes o fragmentadas profundamente asentadas en la ciencia social, aparentemente irresoluble, entre modos de conocimiento subjetivistas y objetivistas (Bourdieu: 2005:26) mismas se superan desde una perspectiva constructivista, es decir, una perspectiva relacional.

Ante el gran reto, el investigador tiene como tarea entretejer los vínculos analíticos que se dan entre éstas. Así el entretejido de estructuras objetivas se entrelaza con las estructuras subjetivas en un tejido fino y complejo como es la misma realidad social, el entretejido enlaza lo objetivo con lo simbólico, lo externo con lo interno, lo macro con lo micro, la práctica con cuerpo teórico, en fin, superar las dicotomías, que plantea Bourdieu, contempla encontrar simultáneamente también el trabajo empírico con el cuerpo teórico, asimismo el objeto de estudio con los sujetos de la investigación en un continuum que desdibuja la línea que fragmenta, que fractura, que divide evitando el riesgo de caer en el empirismo o en el teoricismo.

Las premisas anteriores, planteadas como obstáculos, están estrechamente relacionadas con los postulados, que una vez superados dan sentido a la perspectiva constructivista y relacional.

#### 5.4.2. Postulados

1er Postulado. El estructuralismo genético contempla dos retos, el primero es no caer en la falsa antinomia de la física objetivista o de la fenomenología constructivista de las formas cognitivas, sino comprender el fenómeno social como un sistema bidimensional, como un todo de relaciones de poder y relaciones de significado. La física social objetiva captada desde afuera cuyas articulaciones puedan ser cartografiadas desde las representaciones en un entramado de

---

<sup>14</sup> Ibídem

relaciones existentes no debe quedar aislada, como una ciencia del estructuralismo mecánico, debe desembarazarse de falsas antinomias: objetivismo-subjetivismo, mecanismo-finalismo, necesidad estructural y agenciamiento individual, cada oposición refuerza al otro y trasciende estas dualidades y las falsas incompatibilidades.

La tarea relacional de la sociología según Bourdieu (1989:7) es “descubrir las estructuras más profundamente enterradas de los diversos mundos sociales que constituyen el universo social así como los mecanismos que tienden a asegurar su reproducción o su transformación” Bourdieu:1989:7, citado en 2005:31) es decir, son dos veces existentes: en la objetividad del primer orden constituida por la distribución de recursos materiales y medios de apropiación de bienes, lo tangible, objetivo, material, así como los medios para que se puedan apropiar los bienes que pueden ser especies de capital.

En dialéctica, también la unión de la objetivación del segundo orden, o la “segunda objetivación” bajo la forma de sistemas de clasificación, esquemas mentales, corporales que funcionan a manera de patrones simbólicos para las actividades prácticas, (Bourdieu, 2005). Son las relaciones una física social, objetivación de primer orden enlazado con el punto de vista subjetivo o constructivista que puede mirarse a través de la lente de la fenomenología social. El entrecruzamiento de ambas objetivaciones es el resultado de la praxeología social, “entrelaza un abordaje estructuralista y otro constructivista”. Primero, deja de lado las presentaciones mundanas para construir las estructuras objetivas (espacios de posiciones y la distribución de recursos socialmente eficientes que define la tensiones externas que se apoyan en las interacciones y representaciones (Bourdieu, 2005:37) para dar paso a la experiencia inmediata y vivida de los agentes con el fin de explicar las categorías de percepción y apreciación disponibles que estructuran su acción desde el interior.

Esta construcción epistemológica aunque es en dos momentos, considera como segundo reto la *ruptura objetivista* que dará paso a la *comprensión objetivista*, el relacionismo metodológico del que se abordó en un primer momento en este trabajo y es precisamente considerar la prioridad de la estructura con el agente, de lo colectivo con lo individual, entre las estructuras y los procesos, porque la ciencia no elige entre uno y otro polo.

*“La sociedad no consiste en individuos, ella expresa la suma de conexiones y relaciones en que los individuos se encuentran”* Bourdieu, 2005. La praxeología social toma en cuenta la historicidad y por ende la relatividad de las estructuras cognitivas.

2º Postulado. Correspondencia de estructuras cognitivas y estructuras sociales. En este postulado, Bourdieu articula las estructuras sociales con las estructuras cognitivas de los agentes. Propone considerar que las divisiones sociales y esquemas mentales son estructuralmente homólogas por estar genéticamente ligados. (Bourdieu, 2005,37) Los segundos no son más que encarnación de las primeras. La vinculación se da con la exposición acumulativa de ciertas condiciones sociales que induce a los individuos a un conjunto de disposiciones duraderas y transportables que internalizan las necesidades del entorno social en el que existen, inscribiendo dentro del organismo las tensiones o las inercias de la realidad externa. Encontramos que la objetivación de segundo orden es la versión encarnada en el cuerpo biológico de las estructuras de la objetividad de primer orden que acarrea lógicamente el análisis de las disposiciones subjetivas. Con lo anterior se plantea la ruptura de otra falsa antinomia entre la sociología y la psicología.

3er Postulado. La correspondencia de las estructuras sociales y mentales cumple funciones políticas. Parte del argumento de que los sistemas simbólicos incorporados no son sistemas de conocimiento sino de dominación. Para esta afirmación, consideramos que los sistemas sociales, son productos sociales que favorecen la construcción del mundo, ayudan a la construcción de las relaciones

sociales siempre que se establezcan dentro de ciertos límites. Es posible entonces transformar el mundo a partir de transformar su representación, esto es una premisa para considerar la ruptura de determinismos en los que se ha estigmatizado la teoría de la reproducción.

4ª Postulado. Los sistemas de clasificación constituyen un asunto de juego en las luchas que oponen individuos o grupos en las interacciones rutinarias. “Las clases y otros colectivos sociales antagónicos están continuamente comprometidos en una lucha por imponer la definición del mundo, que resulta más congruente con sus intereses particulares. (Bourdieu, 2005:41).

### 5.4.3. Metodología relacional

Bourdieu defiende una perspectiva social relacional, que pugna por captar la lógica del entretejido social, contrario a una visión fragmentaria o parcelaria entre los objetos y sus relaciones, el agente y su actividad propia del sentido común que se promueve. Antepone la oposición entre individuo y sociedad. “La ciencia social no necesita elegir entre ambos polos, ya que la sustancia de la realidad social la acción y la estructura yace en las relaciones” (Bourdieu, 2005:43). En esta lógica relacional, la realidad es la suma de relaciones, interacciones e interconexiones en las que los agentes se encuentran ubicados dentro de un espacio social determinado, es por ello la importancia de la conexión de conceptos campo, habitus y capital. En este sentido, el campo, el habitus y capital son tres conceptos relacionales.

Mientras que el campo es un conjunto de relaciones objetivas, el habitus consiste en un conjunto de relaciones históricas depositadas dentro de los cuerpos de los individuos bajo esquemas mentales, corporales, de percepción, apreciación y acción. Lo relacional entre habitus y campo opera de dos maneras, por un lado es una relación de condicionamiento: el campo estructura al habitus, que es producto de encamación de la necesidad inmanente de un campo. Es una relación

de conocimientos y depende de las estructuras del habitus, segundo, que la ciencia social es necesariamente un conocimiento de un conocimiento. Lo social hecho cuerpo “el mundo me abarca pero yo lo comprendo. La realidad social existe por decirlo así, dos veces: en las cosas y en las mentes, en los campos y en los habitus, fuera y dentro de los agentes” Bourdieu, 2005: 45.

#### 5.4.4. Paso a las categorías de comprensión

##### **Campo**

Un campo lo constituyen dos elementos: La existencia de un capital común y la lucha por su apropiación de quienes detentan el capital y de quienes aspiran a poseerlo.

Quienes participan en él tienen un conjunto de intereses comunes, un lenguaje, una “complicidad objetiva que subyace a todos los antagonismos”;<sup>15</sup> Quienes dominan el capital acumulado, (fundamento político de poder y autoridad del campo), tienden a adoptar estrategias para su conservación, en tanto los más desprovistos de capital, o recién llegados, prefieren las estrategias de subversión o de herejía.

Por lo anterior un campo puede conceptualizarse como una red de relaciones objetivas. Se compara un campo de juego porque sigue reglas, o regularidades que no son explícitas ni están codificadas, sin embargo son de conocimiento de los agentes o jugadores, los que están en el juego acuerdan que el juego merece ser jugado, vale la pena y hay cartas de triunfo, el valor relativo de las cartas cambia para cada juego en diferentes especies de capital: económico, social cultural, simbólico, esto en relación a la función política de la estructura del campo y varía en distintos campos. Lo que es eficaz en el campo es lo que sus

---

<sup>15</sup> Pierre Bourdieu, “Quelques propriétés des champs”, en *Questions de sociologie, cit.*, p. 115.

jugadores contienden por poseer, por apropiarse de los productos específicos en disputa dentro del juego.

#### Principios del campo.

Ya se ha mencionado que los agentes rivalizan por el monopolio sobre el tipo de capital que es eficaz.

En el campo los agentes socializan con dos finalidades: para motivar a los agentes a ciertos estímulos del propio campo y no de otros y también para forzar a los agentes o arrancarlos del estado de indiferencia. Para el análisis de un campo primero se debe analizar la posición del campo frente al campo de poder.

Segundo, es necesario trazar un mapa de la estructura objetiva de las relaciones entre posiciones ocupadas por los agentes, o instituciones que compiten por la forma legítima de autoridad específica del campo.

Tercero hay que analizar los hábitos de los agentes, los diferentes sistemas de disposiciones que han adquirido al internalizar un determinado tipo de condición social y económica, condición que se encuentra en la trayectoria dentro del campo de oportunidades más o menos favorables de actualización.

Ambos espacios, el de las posiciones objetivas y el de las posturas, deben analizarse juntos y ser tratados como dos traducciones de la misma frase. El espacio de las posiciones tiende a comandar el espacio de las tomas de posición.

Cada uno de los campos tiene sus dominantes y sus dominados. Sus luchas de usurpación y exclusión, sus mecanismos de reproducción son detentores de capitales, dependiendo de su trayectoria y de la posición que ocupen en el campo según su dotación de capital, volumen y estructura de capital.

Para tales espacios de relaciones objetivas, entre posiciones de poder, bajo la forma de redes más o menos estables, de alianza de cooperación, manifiestas

en interacciones fenoménicamente diversas que van desde el conflicto abierto a la convivencia más o menos encubierta.

Cada campo da vida a una forma específica de interés, una ilusión específica.

## Habitus

Bourdieu trata de reconstruir en torno del concepto de *habitus* el proceso por lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas. Si hay una homología entre el orden social y las prácticas de los sujetos, no es por la influencia puntual del poder publicitario o los mensajes políticos, sino porque esas acciones se insertan más que en la conciencia, entendida intelectualmente en sistemas de hábitos, constituidos en su mayoría desde la infancia. La acción ideológica más decisiva para constituir el poder simbólico no se efectúa en la lucha por las ideas, en la que puede hacerse presente a la conciencia de los sujetos, sino en esas relaciones de sentido, no conscientes, que se organizan en el *habitus* y solo podemos conocer a través de él. El *habitus*, generado por las estructuras objetivas, genera a su vez las prácticas individuales, da a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción. Por ser “sistemas de disposiciones durables y transponibles, estructuras predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes”,<sup>16</sup>

El *habitus* “programa” el consumo de los individuos y las clases, aquello que van a “sentir” como necesario. “La que la estadística registra bajo la forma de sistema de necesidades —dice Bourdieu— no es otra cosa que la coherencia de elecciones de un *habitus*.”<sup>17</sup> Por lo anterior, el *habitus* es el principio generador de estrategias que permite a los agentes resolver situaciones imprevistas, continuamente cambiantes.

---

<sup>16</sup> Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, p. 88

<sup>17</sup> Pierre Bourdieu, *La distinction*, p. 437.

- Es lo colectivo individualizado, el individuo biológico colectivizado. Es lo colectivo individualizado por la socialización, por tanto es intención y acción.
- En los agentes integran experiencias pasadas, por tanto es un sistema de percepciones, apreciaciones y acciones que hacen posible una serie de acciones infinitamente diversificadas y por tanto es un sistema de disposiciones duraderas.
- El habitus no es estático, es creativo, inventivo, pero dentro de las estructuras que lo produjeron y dentro de sus límites ya que son la sedimentación encarnada. El habitus se revela porque es un sistema de disposiciones, potenciales virtuales y eventuales solo en relación con una situación determinada.
- Puede caer en el riesgo de ser determinista por el modelo circular y mecanicista si el análisis toma efectos solo de posición u disposición, pero los agentes sociales no solo son guiados únicamente por razones internas siguiendo un programa de acción perfectamente racional, los agentes sociales son producto de su historia, (punto uno) y este sub campo específico imprime un análisis reflexivo, en que somos nosotros los que dotamos a la situación de buena parte de la potencia que tiene sobre nosotros y nos permite alterar nuestra percepción de la situación y por tanto nuestra reacción a ella.
- Para que el determinismo ejerza sin control, las disposiciones deben quedar abandonadas a su libre juego.
- El habitus en tanto estructura estructurante estructurada, involucra en las prácticas y pensamientos esquemas prácticos de percepción resultantes de la encarnación, a través de la socialización sugeridas del trabajo histórico de generaciones exitosas, ya se mencionó que la praxeología toma en

cuenta la historicidad y por ende la relatividad de las estructuras cognitivas, si bien registra el hecho de que los agentes ponen universalmente en funcionamiento dichas estructuras históricas. El habitus estará dirigido a fundamentar la posibilidad de una ciencia que escape a la alternativa del determinismo o finalismo,

- El habitus como sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito funciona como sistema de esquemas generadores, genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores, sin haber sido concebidas para ese fin.

- 

#### 5.4.5. Capitales y práctica social

Bourdieu se resiste, pero comparte el concepto de tasa de cambio y el concepto de inversión de la propia ortodoxia económica. Muy a su pesar, este empeño es para comprender la transferencia de los capitales que están en el campo de juego, pero no solo de la física social del capital económico, cultural y social sino el que atañe también al capital simbólico y está es una de sus principales aportaciones.

Al respecto, el capital simbólico es la forma que una u otra de estas especies adopta cuando se entiende con las categorías de percepción y que reconocen su lógica específica. En este sentido, podemos afirmar que el capital cultural: encarnado, objetivado o institucionalizado, puede adoptar varias formas y puede convertirse en capital simbólico o tener tasa de cambio a otro capital dentro del campo. Asimismo el capital social (que es la suma de los recursos reales o virtuales de las que el individuo o grupo cuenta como una red perdurable de relaciones más o menos institucionalizada, de mutua familiaridad y reconocimiento) puede ser transferido a otro capital.

Lo relevante aquí es reconocer que el capital puede adoptar varias formas y es indispensable desentrañar la lógica de las estructuras objetivas y subjetivas para explicar la estructura y la dinámica de las sociedades.

## Capítulo VI

### Resultados

#### Capitales económico, cultural y social de las mujeres migrantes

##### Objetivaciones de primer y segundo orden

La finalidad en este capítulo es dar cuenta de la posesión de capitales que poseen los agentes, mujeres migrantes indígenas y sus familias, como realidad empírica, para sumergirse paulatinamente en la particularidad, captar la lógica del mundo social y demarcar las estructuras y relaciones existentes en el universo social.

Un esfuerzo radica en superar el pensamiento del sentido común, ese pensamiento habitual, objetivo de la realidad empírica, la lectura de primer orden en el que Bourdieu denomina “la objetivación de las estructuras materiales”, para dar paso a un planteamiento constructivista de conceptos ordenadores que pueda incorporar la subjetividad de los agentes, una “objetividad de segundo orden bajo la forma de sistemas de clasificación”; para esto se requiere de nuevos lentes analíticos que puedan externalizar la complejidad de la realidad y puedan ser representados a voluntad de los actores (Bourdieu, 2002).

El reto está en presentar el espacio de las relaciones objetivas, ante nuestros ojos, como realidad empírica, apoyada por técnicas e instrumentos y un nivel teórico de conceptos ordenadores que nos permita subir el peldaño hacia una mirada epistémica y superar el *doxa*<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> El *doxa* para Bourdieu, es un conjunto de prácticas sociales que son aceptadas sin cuestionamientos ya que su origen y principios de funcionamiento pueden ser desconocidos, sin embargo son validos y legitimados, socialmente, tienen un gran peso social y valor simbólico que asigna la estructura social en determinado contexto y que por tanto es eficaz y válido para mantener su estructura.

## 6.1. La construcción del espacio social

El espacio social de las mujeres indígenas en la ciudad, está determinado por *el campo*, espacio de poder y lucha. El *campo* es un espacio de tensión y como tal los agentes ocupan dentro del mismo un conjunto de posiciones diferentes y coexistentes externas unas a otras por relaciones de proximidad, vecindad o alejamiento entre unos y otros actores. Las mujeres indígenas se posicionan en el *campo* en distancia o proximidad a partir de los bienes materiales poseídos, capital cultural, económico, social y simbólico que adquieren desde las estructuras sociales de su lugar de origen en la comunidad y que han objetivado. Asimismo, durante el trayecto de migración lo acumulan y continúan su lucha en la ciudad por adquirirlo, por intercambiarlo o transferirlo al tipo de cambio que en el *campo* de la ciudad prevalezca y sea efectivo, (ver ilustración 1).

El capital por el que entran al juego de lucha y tensiones son:

- El capital económico: los bienes materiales
- El capital cultural: objetivado, institucionalizado, incorporado
- El capital social: redes del pueblo, redes migratorias, redes en la ciudad
- El capital simbólico: el reconocimiento, el prestigio, el demérito etc.

La lógica es identificar el capital que poseen, la posición que ocupan y las disposiciones que se dan en el campo de tensión. (Ver ilustración 2)

## 6.2. Espacio de conflicto: la ciudad

La ciudad para los indígenas, es simbólica y objetivamente dominante, económicamente subordinados entran al campo de juego, espacio de conflicto y competencia, donde rivalizan con el monopolio de la cultura dominante en la ciudad, los tipos de capital eficaces para moverse en este terreno son el económico y el cultural que pretendemos delimitar en este capítulo, así como identificar las tasas de cambio que realizan entre un capital a otro. El campo, es entonces el espacio de juego, en él se dan las luchas y tensiones por el capital.

Ilustración 1 El campo como espacio de juego en la ciudad de Pachuca Hgo

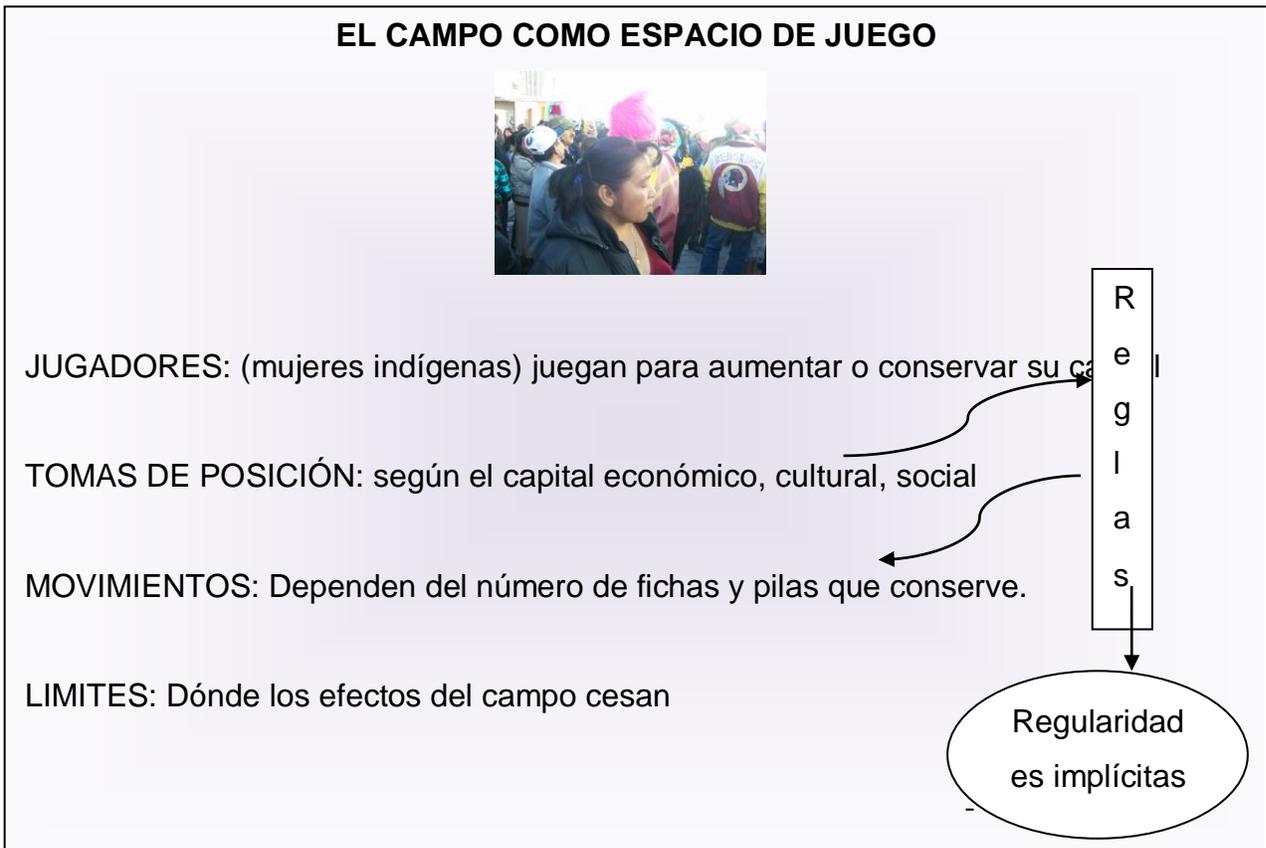
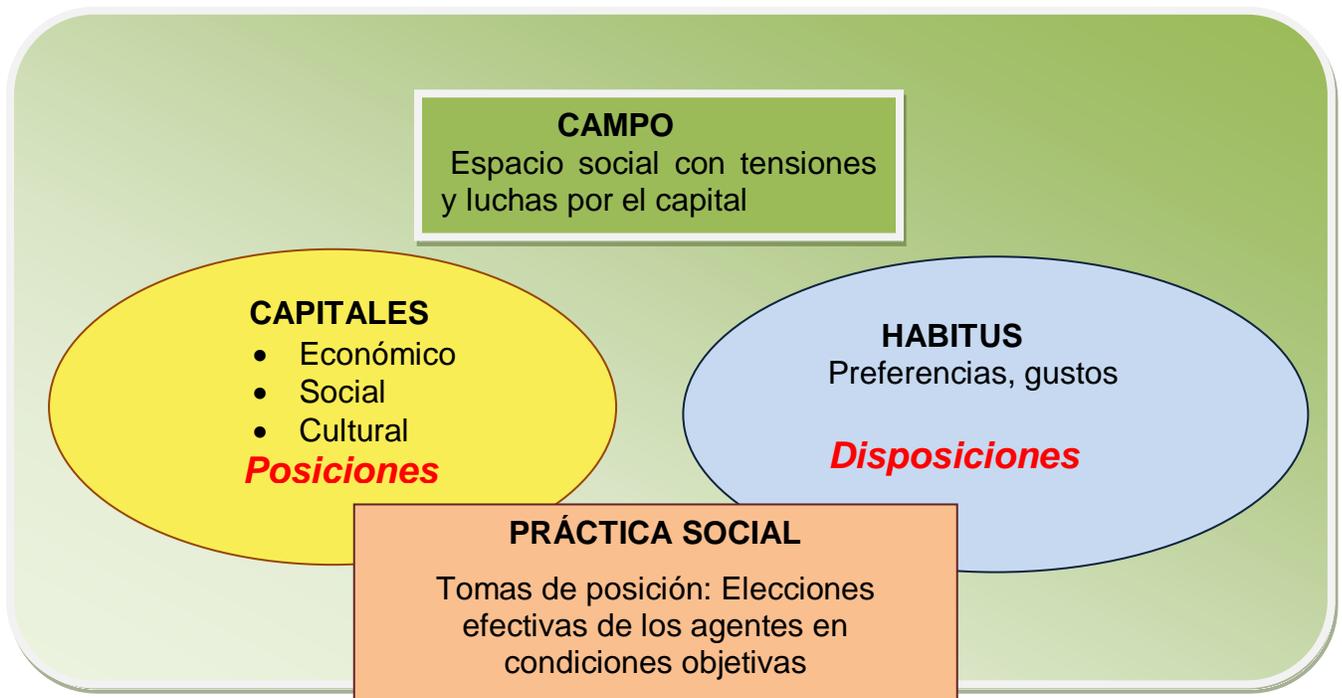


Ilustración 2. Conceptos ordenadores para mirar la realidad social de los agentes (mujeres migrantes)



### 6.3. Campo, habitus y capital.

Tres conceptos que están en la estructura social y se relacionan en un continuum; ampliando el concepto de campo desde la perspectiva de Bourdieu, su importancia radica en identificar este espacio monopolizado por el tipo de capital que es eficaz en el mismo, el él se da el decreto implícito de la tasa de conversión. Su estructura se analiza sincrónicamente con los capitales y las posiciones de los agentes. En el campo, lo colectivo se internaliza, es el colectivo individualizado, es la encarnación del individuo biológico colectivizado. Los migrantes tienen incorporado en su ser biológico, las estructuras sociales de su lugar de origen, al migrar a la ciudad entra el principio generador de estrategias para un sistema de disposiciones, encarnar nuevas estructuras sociales a su ser biológico e incorporar otros habitus en la ciudad, (Ver tabla 2).

El capital: son bienes materiales o simbólicos que son eficaces en un campo determinado, los poseedores disponen de un poder, los poseedores ordenan el acceso a ventajas específicas que están en juego y sirven para tomar posición, como arma, como contienda.

- Hay reglas del juego que aprender
- Premios, ganancias, beneficios y sanciones
- Nuevos habitus por incorporar y encarnar

Tabla 3 Relación de conceptos ordenadores para mirar la realidad de los agentes

<b>ESTRUCTURA DE POSICIONES EN EL CAMPO Y DISTRIBUCIÓN DE CAPITAL</b>	<b>CAMPO:</b> ¿Cuáles son las posiciones sociales?	Capital económico Capital cultural Capital social	Posiciones distintas de las mujeres migrantes.
	<b>HABITUS</b> ¿Cuáles son las prácticas subjetivas?	Prácticas con los bienes Opiniones Preferencias Principios Estructuras objetivas orientan la percepción y anticipan el juego	Disposiciones
	<b>PRÁCTICA SOCIAL</b>	Elecciones, luchan por el capital escaso y mal distribuido	Tomas de posición Distintas

Foto 1. Habitus en la ciudad: Estructuras objetivas que orientan preferencias en el vestir, comer, desenvolverse.

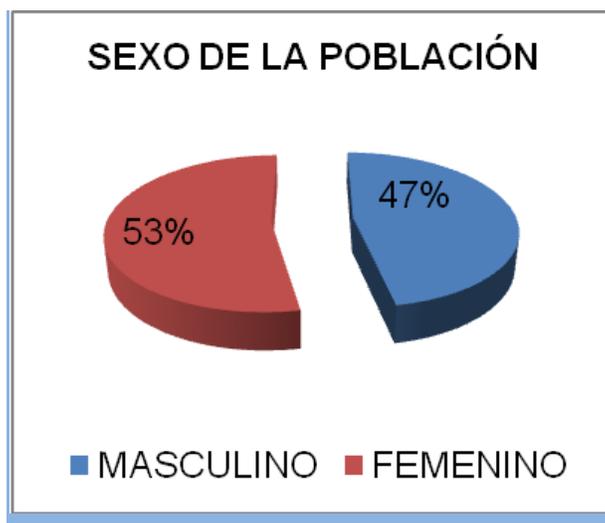


#### 6.4. Los agentes

Mujeres, migrantes hablantes de lengua indígena, jugadores en el campo.

Cada familia está representada por 80 cuestionarios seleccionados aleatoriamente. Las familias cuentan con niños en edad escolar matriculados en la escuela Libertadores de América localizada en el AGEB 1245. El total de la muestra se compone con una población de 430 individuos, el 53% corresponde al sexo femenino y el 47% al sexo masculino (ver gráfica 3). Los informantes fueron en su mayoría mujeres, es decir, 67 mujeres y 13 hombres, esto se explica porque a la mujer se le ha delegado el cuidado de los hijos aún cuando ella labore, su participación es mayor cuando la escuela convoca a juntas, las madres de familia de hogares indígenas mantienen una comunicación más cercana con los profesores y un vínculo mayor con la escuela que los padres de familia.

Gráfica 3. Porcentaje de hombres y mujeres migrantes  
Habla ntes de lengua indígena



#### 6.4.1. Lugar de origen

En el estudio, se identificó que la mayoría de los migrantes son originarios de municipios del estado de Hidalgo, es decir se da el fenómeno migratorio intra-estatal con 243 hablantes de lengua. Enseguida el flujo migratorio viene del estado de Veracruz aunque en menor proporción, se da por la cercanía de las huastecas hidalguense y veracruzanas, posterior a estos estados y en cifras menores se ubica el D.F. con 5, Puebla con 3; BCN, Chihuahua, Edo. de México, Sonora con 2 migrantes.

Cabe mencionar que 121 de los habitantes originarios de Hidalgo nacieron en Pachuca (28.1%), de los cuales 72 son hijos de hablantes de lengua indígena, de éstos 23 son hablantes de lengua, 19 de 18 y menos años de edad y 4 mayores a 18 años (entre 22 y 32 años), lo que significa que 49 tienen como lengua materna el español.

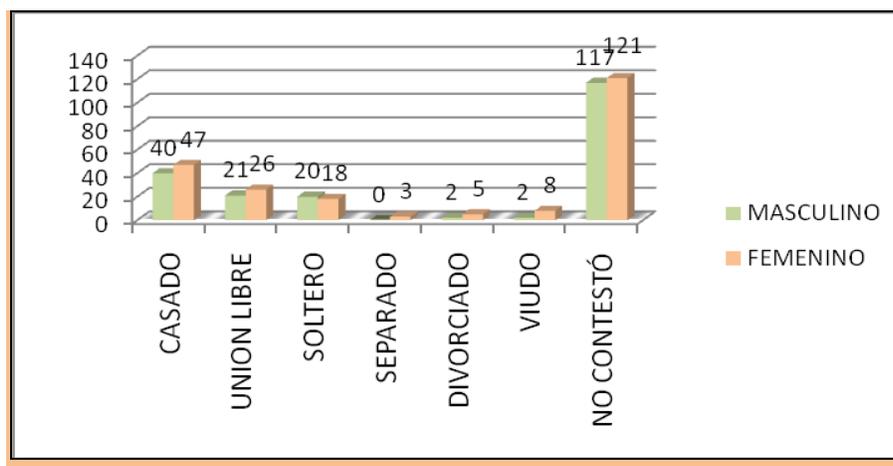
#### 6.4.2. Estado civil

Del total de la muestra, 192 personas tanto hombres como mujeres definieron su estado civil, de este grupo se identifica que 134 están en unión de pareja, ya sea por el régimen del matrimonio o de unión libre, este resultado es relevante ya que corresponde a un porcentaje elevado de familias nucleares, conformadas por padre y madre. La cifra restante de 58 personas se distribuye en régimen de soltería, divorciado, viudo y separado; sin embargo se observa un mayor número de mujeres en régimen de divorcio, viudez y separación en relación con los hombres.

Existe una tendencia de los migrantes a permanecer unidos en pareja ya sea por la unión legal en matrimonio o por unión libre. Existe el antecedente ancestral de la organización consanguínea y un sistema endógeno de la comunidad agraria campesina ligada a la extensión territorial para la subsistencia familiar en donde todos los miembros de la familia participaban en las actividades de la siembra y la cosecha.

Es por lo anterior que la unión de pareja esté presente en la mayoría de las familias indígenas, (ver gráfica 4). Existen mayor número de mujeres en unión en relación con los hombres. La importancia del núcleo familiar tradicional, el mantenimiento y protección de la familia en situación vulnerable, la subsistencia puede estar asegurada en una situación de migración en un contexto urbano donde las condiciones sociales y económicas les son adversas.

Gráfica 4 Estado civil de las mujeres y hombres migrantes indígenas en la ciudad

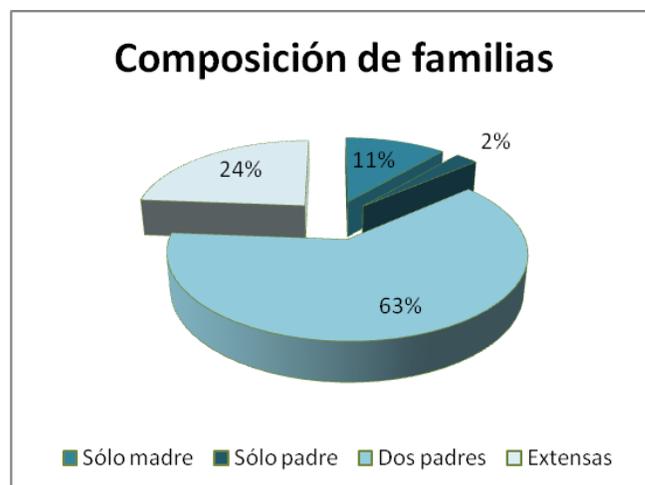


Las 80 familias en estudio se conforman por 63% nucleares, compuestas por padre, madre e hijos y 24% extensas, donde viven abuelos, hermanos de los padres, tíos u otros familiares, es decir, los indígenas migran con sus familias y parientes conformando una familia nuclear, (Ver gráfica 5) o extensa. Los niños entrevistados son integrantes de familias nucleares conformadas por papá, mamá y hermanos entres tres y ocho. El promedio de habitantes es de 5.3 personas por vivienda, en un rango entre 2 y 11 integrantes por familia, el 80% son de 36 años y menos, es decir, se trata de una población joven, por ende las necesidades educativas se incrementan así como las laborales.

*(...) "Somos ocho hermanos, el más chico tiene cuatro años, luego yo de doce, luego mi hermana de 15 luego otra de 18 luego una de 19 y luego mi hermano, bueno, igual tiene 18 igual que mi hermana, luego sigue la de 20 y mi hermana de 27" (ENA6o.m18:39-19:12).*

*"Somos cinco, mi hermano que se llama Aarón, un hermano de la secundaria que se llama Omar, yo, de diez años, mi mamá y mi papá" (EE5ov. 0:20- 0:50in)*

Gráfica 5 Composición de familias migrantes en la ciudad.



## 6.5. Capital económico

### 6.5.1. Proximidad y alejamiento de las familias.

El capital económico que poseen las familias las ubican en una posición en el campo de lucha que puede ser de proximidad, distanciamiento o alejamiento en relación con los agentes que tienen como referencia vivir en la ciudad.

En el lugar de origen, las familias indígenas invierten mayor esfuerzo de trabajo y su retribución económica es escasa, las casas no cuentan con agua entubada y hay que caminar grandes distancias para suministrarse del líquido ya sea en el río, pozo o en el mejor de los casos, en una toma de agua potable. No tienen acceso a red de drenaje, el sanitario se localiza a varios metros fuera de la vivienda además de tener piso de tierra. Hay gran distancia entre los bienes poseídos en la comunidad y la ciudad.

Dentro del campo de lucha de la ciudad, los migrantes se posicionan con mayor proximidad a los bienes y servicios, esto a pesar del escaso equipamiento de la ciudad en zonas marginadas.

Al dar cuenta de los bienes materiales, equipamiento de sus viviendas e infraestructura de la AGEB así como de los ingresos económicos, podemos explicar posiciones diferenciadas entre las familias migrantes indígenas en relación con las familias originarias de la ciudad, asimismo, una posición diferenciada entre las propias familias migrantes que tienen un mayor tiempo de vivir en la ciudad y las que tienen poca permanencia.

En entrevistas y observaciones del trabajo de campo se identificó que las familias que acaban de llegar a la ciudad ocupan viviendas de uno o dos cuartos en lo más alto del cerro de cubitos, con piso de tierra y escasa infraestructura de agua potable y drenaje que se localiza fuera de los cuartos que habitan. El promedio de integrantes por vivienda es de 2 a 11 considerando que la mayoría migran en familias.

La relación de las familias que tienen poco tiempo de vivir en la ciudad las aproxima entre sí por su escasa experiencia en el campo de juego, así como la lucha por incorporar hábitos para poder capitalizar recursos y poder transferirlos en otro tipo de capital. Hay que aprender las reglas del juego, los premios y el capital que es efectivo en este campo, sin embargo, las mujeres entrevistadas perciben que los servicios que proporciona la ciudad como el agua potable, la escuela y hospitales son bienes que son accesibles y valorados socialmente por ellas y sus familias; la percepción de bienestar en la ciudad se relaciona con las condiciones que se tienen en la comunidad de origen.

En relación a los bienes materiales que poseen en el equipamiento de sus viviendas, identificamos que el 41.8% tienen piso de tierra, 20 viviendas no cuentan con agua entubada y 10 viviendas no tienen drenaje, lo cual las coloca en condiciones inapropiadas por la insalubridad y necesidades básicas insatisfechas dentro de la ciudad, pero en relación con su lugar de origen estas condiciones son mejores.

Algunas viviendas de familias migrantes si cuentan con las condiciones favorables, cuentan con todos los servicios además de algunos enseres menores como lavadora, refrigerador y televisor.<sup>19</sup>

El dar cuenta de los bienes materiales e ingresos económicos que poseen, explica la posición alejada en relación a los bienes e ingresos económicos que poseen los agentes que tienen incorporado el habitus de la ciudad ya sea por tener mayor tiempo de vivir en la ciudad o por ser originarios de una cultura heredada de la ciudad.

Otro bien material socialmente valorado por los migrantes es el acceso a obtener un empleo y la alimentación, a pesar que éstos puedan ser empleos con los más bajos ingresos y sin prestaciones. La valoración social que hacen de estos bienes en relación a su lugar de origen, las ubica en una posición favorable porque la distancia que existe entre el capital económico poseído en la zona urbana en relación al lugar de origen, es muy grande.

El orden social está a partir de poseer capital económico y la acumulación de capital cultural institucionalizado por familia, a pesar de que los padres poseen baja escolaridad, se incorporan a trabajos desvalorizados en la ciudad como albañiles o ayudantes de albañil y en el caso de las mujeres, en el servicio doméstico. Esto les da la posibilidad de obtener ingresos y de incrementar la escolaridad de sus hijos. Las familias están conformadas por padres jóvenes ya que el 80% de la población en estudio tiene menos de 36 años en un rango entre 2 a 11 integrantes por familia.

En el caso de las mujeres indígenas, valoran tener una mejor alimentación y calidad de vida cuando se posicionan en el campo de juego de la ciudad. Un capital simbólicamente valorado y socialmente legitimado por los

---

<sup>19</sup> Datos procesados con el programa IRIS SCIENCE, INEGI, 2005

migrantes indígenas es la ayuda mutua para vivir en la ciudad, esto favorece el tener acceso a recursos como el agua y la vivienda desde su llegada a la ciudad.

Con lo anterior podemos afirmar que las mujeres migrantes tienen una clara percepción de mejores condiciones de vida en la ciudad en relación con la comunidad de origen, a pesar que puedan estar en desventajas materiales, de vivienda, o de sub empleo, por lo tanto, ocho de cada diez en promedio no planean regresar a vivir nuevamente a su lugar de origen (Ver gráfica 6).

Gráfica 6 Percepciones de las mujeres migrantes indígenas sobre la vida en la ciudad



### 6.5.2. Situación laboral

El acceso a un empleo, como una forma de adquirir ingresos es considerado un bien y es valorado socialmente en el campo, además este tipo de capital puede ser transferido a otro tipo de capital como el capital social, el simbólico o capital cultural institucionalizado que también es valorado socialmente porque puede tener tasa de cambio a otros capitales, uno de prestigio es el tener estudios para un empleo mejor remunerado.

La lucha de las mujeres migrantes en el campo de juego de la ciudad se da por adquirir el capital económico. Entre las encuestadas se identificó que la

mayoría de los migrantes mujeres y hombres inicialmente al buscar trabajo se apoyan en redes familiares, posteriormente se da por medio de sus redes sociales (conocidos, amigos, vecinos, etc.). A mayor tiempo de residencia, cuando ya tienen incorporada la estructura social de la ciudad para buscar trabajo, lo hacen de forma independiente. Las solteras se apoyan en su grupo de pares, vecinas o amigos, (ver gráfica 7).

Gráfica 7. Búsqueda de trabajo en la ciudad y quién ayuda



En cuanto a los ingresos o capital económico se identifica una distancia simbólica entre el ingreso de las mujeres y de los hombres. De la muestra encuestada, el 64% de hombres y 24% de mujeres perciben más de dos salarios mínimos, el 36% de hombres y 76 % de mujeres perciben menos de dos salarios mínimos.

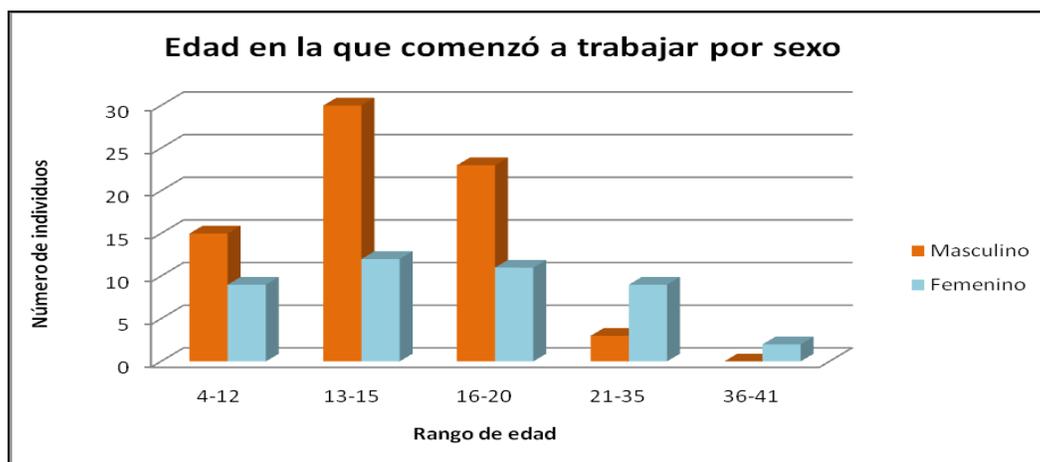
En relación con la Cultura dominante, el capital económico se distribuye de manera desigual, entre los que tienen escaso capital cultural institucionalizado, como es el caso de los migrantes les impide acceder a un trabajo con mejores remuneraciones y prestaciones sociales.

### 6.5.3. Lucha en el campo laboral por el capital económico

El escaso capital cultural institucionalizado está relacionado con el tipo de actividades laborales donde acceden los indígenas en la estructura social, el trabajo informal y subempleos mantienen a los indígenas en una posición marginada y de pobreza, los salarios que perciben los hombres encuestados están entre uno a tres salarios mínimos. La situación de las mujeres es más precaria, sus ingresos ascienden de uno a dos salarios mínimos, considerando que la ciudad de Pachuca se encuentra en el área geográfica C donde el salario mínimo es de los más bajos, de 52.95 pesos diarios en el año del 2009, podemos entender la desigualdad social en la que se encuentran. Solo 6 hombres y dos mujeres tienen un ingreso entre 4 y 5 salarios mínimos que corresponde al 4.8% y al 1.6% respectivamente de la población encuestada.

Escasos ingresos económicos propician en las familias el trabajo infantil, esta lucha asimétrica cíclica genera la reproducción de la pobreza: familias de bajos ingresos incorporan a los niños al trabajo infantil; al respecto, el 63% de las personas encuestadas se incorporaron al trabajo infantil en edades de 4 a 15 años, y el 32% en edades de 16 a 18 años. (Ver gráfica 8). El trabajo infantil genera ausentismo, reprobación, deserción y abandono de los estudios, niños y jóvenes se quedan al margen de desarrollar un proyecto de vida y de ejercer sus derechos de ciudadanía. El capital económico efectivo y valorado socialmente así como su tasa de convertibilidad a otro tipo de capital como el cultural genera una toma de posición y distancia mayor de los indígenas para el acceso a recursos materiales y servicios entre los que se encuentra la salud y la educación.

Gráfica 8. Edad en la que empezó a trabajar por sexo en migrantes indígenas



#### 6.5.4. Ocupación

A partir de los datos del cuestionario, se identificó una población de 247 personas que no tienen ninguna ocupación laboral, las edades de estos individuos se concentran en mayor proporción entre 0 y 18 años. Lo anterior se explica porque están en edad escolar. Tomando en cuenta que 32 son menores de 6 años, 167 entre 6 y 16 años estudian, 10 individuos entre 17 y 18 años estudian, entonces se cuentan con 48 individuos entre 0 y 18 años que no asisten a la escuela, tampoco tienen ninguna actividad económicamente remunerada.

#### 6.5.5. Trabajo de las mujeres indígenas

El informe de la Oficina internacional del trabajo sobre la actualización de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones, CIUO-88 adopta el sexto día del mes de diciembre de 2007, la siguiente resolución:

*“El sistema de clasificación de ocupaciones de grandes grupos, subgrupos principales, subgrupos y grupos primarios que figura en el anexo a la presente*

*resolución es aprobado por la Reunión de expertos estadísticos del trabajo y se le denomina Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones, 2008 (CIUO-08)*".

En la CIUO se clasifican los empleos. Para los fines de la CIUO-08 se define el empleo como *"un conjunto de tareas y cometidos desempeñados por una persona, o que se prevé que ésta desempeñe, incluido para un empleador o por cuenta propia"*.

Se define la *ocupación* como *"un conjunto de empleos cuyas principales tareas y cometidos se caracterizan por un alto grado de similitud"*. Una persona puede estar asociada a una ocupación a través del empleo principal desempeñado en ese momento, un empleo secundario o un empleo desempeñado anteriormente.

Los empleos se clasifican por ocupación con respecto al tipo de trabajo realizado o que se ha de realizar. Los criterios básicos utilizados para definir el sistema de grandes grupos, subgrupos principales, subgrupos y grupos primarios son el *"nivel de competencias"* y la *"especialización de las competencias"* requeridos para efectuar eficazmente las tareas y cometidos de las ocupaciones<sup>20</sup>.

Los ingresos de las mujeres en relación con los hombres difieren respecto a la edad y a los roles tradicionales, encontramos 29 amas de casa, 4 comerciantes, 2 albañiles, 2 costureras, 5 domésticas, 16 empleadas, entre los servicios están 3 policías, 1 tortillera, 2 ayudantes de restaurant, 10 estudiantes, 1 intendente 1 jardinera, 1 maestra, 1 militar.

Por otro lado, las mujeres encuestadas expresaron que una de las ventajas de vivir en la ciudad es el trabajo. El 40% del total de mujeres en estudio, tiene

---

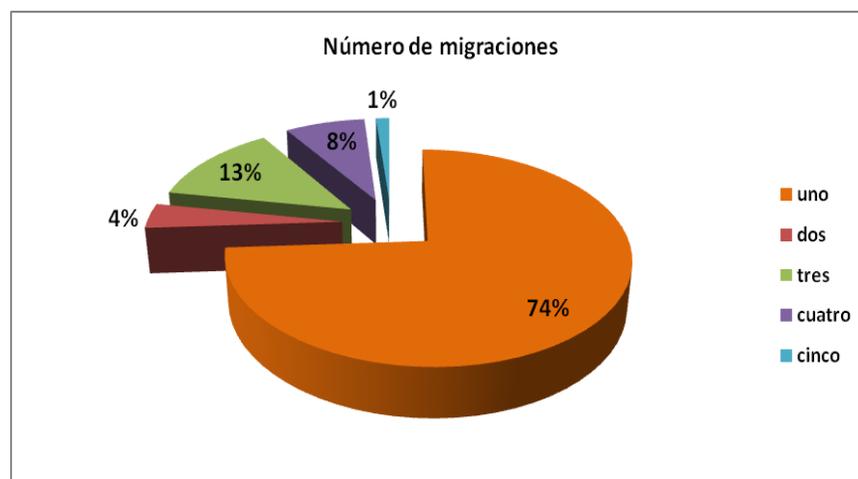
<sup>20</sup> <http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/stat/isco/index.htm>. Consultado 10 nov 2008

como razón principal migrar en busca de trabajo, el 8% migra con una oferta segura.

#### 6.5.6. Proceso de migración: la lucha por el capital económico.

Los indígenas tuvieron como único destino de migración la ciudad de Pachuca en un 74%, solo un porcentaje del 26% experimentó otro lugar anterior de migración, el 13% había migrado a dos lugares diferentes antes de migrar a la ciudad de Pachuca. Con lo anterior podemos afirmar que la mayoría de los indígenas tenía clara la decisión de insertarse a la capital del Estado de Hidalgo y con ello calcular los riesgos, (ver gráfica 9).

Gráfica 9 Incidencia de migraciones.



Los indígenas al llegar a la ciudad tienen escasa o nula experiencia urbana ya que el 70% de los migrantes no conocían la vida en la ciudad y solo el 20% si la conocía, el restante 10 por ciento no contestó. Esto se debe a que las redes sociales generadas por el vínculo con la comunidad y la ciudad son dadas principalmente por los jefes de familia, quienes son los que deciden la migración.

Se desarrollan en la esfera de redes sociales de migración basadas en relaciones interpersonales de confianza (Pries, 2002).

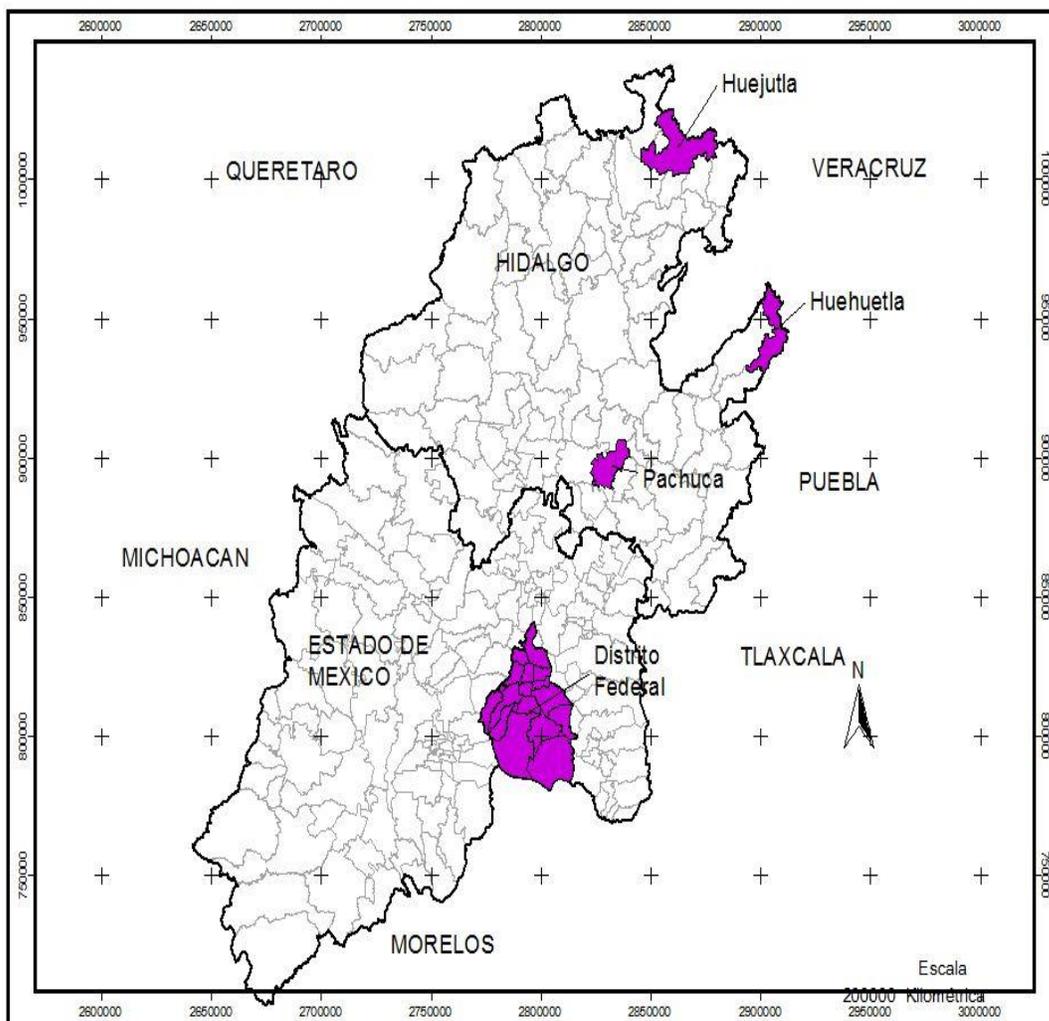
### 6.5.6.1. Migración femenina: solteras

El estado civil es un factor que influye en el tipo de migración de la mujer indígena. En el caso de las mujeres solteras, los lazos familiares son el principal soporte para migrar además de que proporciona seguridad y certeza de llegar con una familia receptora a la ciudad. Podemos identificar que la mujer soltera tiene permisividad para migrar a la ciudad apoyada primero por la familia que le “permite” o “está de acuerdo” que pueda ir a trabajar a la ciudad siempre y cuando tenga una oferta de trabajo. Hay mayor migración del municipio de Huehuetla y Huejutla a la ciudad de Pachuca. Por lo regular el inicio de la mujer migrante soltera se da en edad adolescente desde los 13 años, queda bajo la custodia de la familia que la recibe. El padre de la joven se encarga de recibir el dinero por los servicios domésticos de su hija y también es el que viaja a la ciudad para llevarla a la comunidad por periodos cortos, principalmente en fiestas patronales o día de muertos. Siempre mantiene vínculo con su familia y con la comunidad, (ver mapa 4).

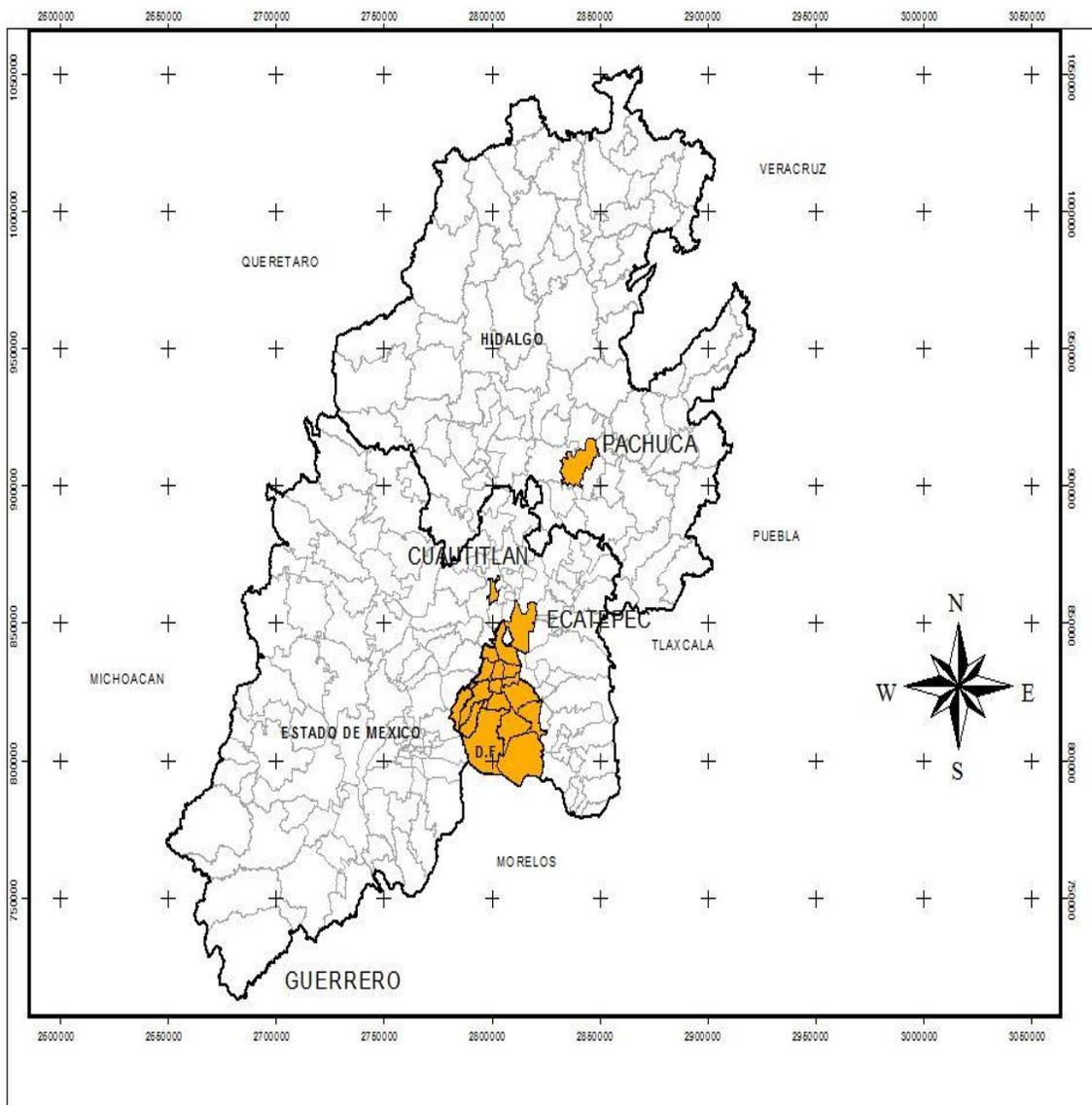
Con mayor experiencia en la ciudad, la joven soltera puede decidir migrar a otra ciudad cercana a trabajar soportada por la red social de migración conformada por familiares cercanos, hermanos, tíos, primas, etc. En esta situación la mujer migrante soltera puede permanecer algunos meses en los lugares donde pueda llegar con familia, en una migración golondrina. Sostiene vínculos con su lugar de origen por lazos familiares en periodos cortos y puede migrar a ciudades conurbadas: Cuautitlán, Ecatepec en el estado de México y/o D.F. (ver mapa 5).

Aunque uno de los principales motivos de la migración es la búsqueda de capital económico y mejorar las condiciones de vida, también se encontró que algunas mujeres migran para acompañar a un familiar enfermo y pueda ser atendido mejor en una clínica u hospital. El proceso de migración puede ser pendular y es soportado por redes familiares, amigos o conocidos de la comunidad con los cuales se mantienen vínculos

Mapa 4 Lugar de origen, Huehuetla, Huejutla, lugar destino: Pachuca y D.F



Mapa 5 Migración golondrina a otros municipios o ciudades conurbadas



### 6.5.6.2. Migración femenina: con Pareja

En el caso de la mujer migrante con pareja e hijos, el motivo de la migración es acompañar a la pareja en un 9% y en el 12% el motivo es reunirse con la familia, ya sea hermanos o padres. El lugar destino es la ciudad y permanecerá por varios años, hasta que los hijos crezcan y tengan mayores oportunidades de estudiar. *El proceso de migración es soportado por redes familiares, amigos o conocidos de la comunidad con los cuales se mantienen vínculos. La red de relaciones familiares de amigos y de compadrazgo juega un papel central en la formación de la opinión del individuo y en los procesos de toma de decisiones. (Pries, 2002)*

En el caso de las mujeres con jefatura, la migración es pendular mientras que sus hijos se quedan al cuidado de la abuela o un familiar por periodos cortos, regresando siempre a su hogar, ella puede migrar también a ciudades cercanas o en la misma ciudad donde radica. Sin embargo identificamos en mujeres con Jefatura femenina o con Pareja, deciden radicar en la ciudad de manera definitiva cuando los niños están en la etapa escolar. (Preescolar y primaria y algunos en secundaria) Esto es un factor determinante para que las familias decidan radicar en la ciudad y buscar la forma de subsistir.

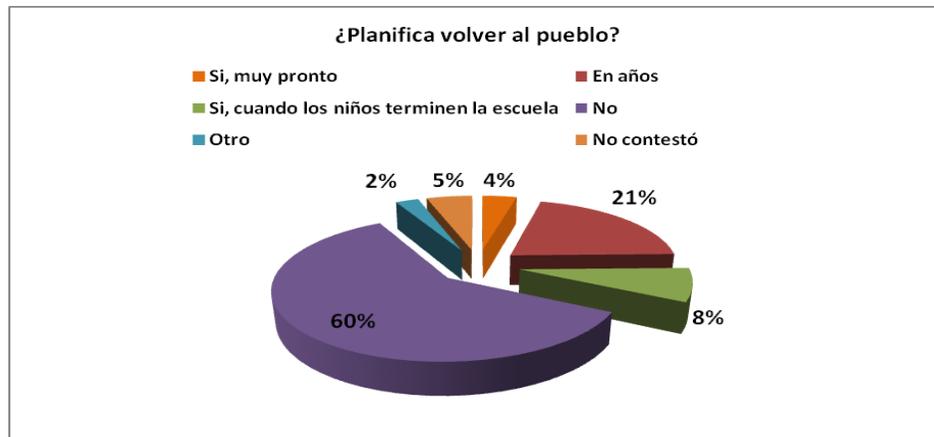
Tabla 4 Migración de la mujer indígena en relación con su estado civil y situación familiar

Situación y/o Estado Civil	Migración pendular	Migración Golondrina	Migración definitiva
Adolescente de 13 años y +			
Soltera +18 años			
Jefatura Femenina + de 3 hijos			
Con Pareja y un hijo pequeño			
Con pareja y + de 3 hijos			
Con familiar enfermo.			

La migración para la mayoría de las mujeres tiene ventajas a pesar de que el 51% de las mujeres encuestadas opinan que el principal problema en la ciudad es la inseguridad y violencia, asimismo un porcentaje menor opina que entre las desventajas está la falta de servicios como agua, drenaje y luz. Solo un 5% opinó que no hay trabajo.

Sin embargo, el 60% de las mujeres encuestadas no tiene pensado regresar a la comunidad, otro 21% no piensa volver hasta después de muchos años y una mínima parte piensa que podrá hacerlo cuando los niños terminen la escuela. (Ver gráfica 10).

Gráfica 10 Decisión sobre regresar al lugar de origen



## 6.6. Capital Social

### 6.6.1. Compadrazgo

El poseer capital social en el campo de juego, es tener acceso a ventajas específicas y adquisición de otro tipo de capital, en especial el económico. La posición de los migrantes en el lugar de origen y los vínculos que tienen con familia o amistades favorecen los procesos migratorios, *además que minimizan los costos y los riesgos (Pries, 2002)* El vínculo de las redes familiares son fuertes de tradición, es decir, mantienen lazos afectivos con familia de su comunidad; también están los lazos religiosos, que trascienden o valoran tanto como los lazos familiares cuando se trata de ahijados entre familia, los niños reconocen como madrina o padrino a su tío o tía. El compadrazgo es un vínculo fuerte de tipo religioso y compromiso moral que se adquiere voluntariamente y trasciende el tiempo y el espacio.

En el caso de las mujeres que ejercen la jefatura familiar el vínculo es más estrecho con la familia de la comunidad. En la estructura social, se entreteje tanto en la ciudad como en la comunidad una red social familiar femenina principalmente y que favorece la cercanía con la familia mono parental. Algunos

hogares con jefatura femenina cuentan con el respaldo de la suegra o la mamá viviendo en el mismo predio, como familia extensa, pero que comparten el espacio para cuidar y apoyar a los niños o personas mayores, esto ayuda a la sobrevivencia del núcleo familiar y de algunas costumbres y tradiciones entre ellas la comunicación en lengua y el vínculo con lazos familiares y de compadrazgo. (ENG6o- 0:51-1:07 min)

"Vivo con mi mamá y mis hermanos: una hermana, un hermano, mi papá no vive con nosotros, vive en el pueblo, se fue para allá, aquí vivo con mi mamá y abajo viven mis tías, mi madrina es hermana de mi papá" (EE5ov. 0:20- 0:50min).

### 6.6.2. Vínculos con la comunidad

Cuando visitan el pueblo, toda la familia llega a la casa de la abuela paterna o materna, también se da la residencia temporal de la abuela en la ciudad para el cuidado de los niños. En las vacaciones escolares, las mujeres y los niños pasan una temporada corta en el rancho o la comunidad.

Los sucesos importantes como muertes, nacimientos, bodas, o fiestas religiosas son motivos importantes de regresar al rancho. Los entierros familiares se hacen en el pueblo aún cuando se tenga residencia en la ciudad.

### 6.6.3. Remesas

Las familias migrantes y en especial las mujeres mantienen un vínculo más estrecho a través de las remesas. De la población encuestada, el 35% envía remesas a su familia en su lugar de origen. La principal remesa enviada es el capital económico en especie de dinero, también envían en especie artículos de uso personal como jabón, ropa, cobijas, trastes, refrescos y dulces para los niños porque "allá es más caro y no hay cosas". Se identificó que este mismo capital de

recursos materiales, se traduce nuevamente en tasa de cambio para capital económico, ya que las remesas enviadas a la comunidad se comercializan en pequeños tendejones, como una actividad económica que ayuda a la subsistencia de la familia que vive en el campo, *las remesas, el dinero, pueden impactar las economías de los lugares de origen, (Pries:2002)* enviar y recibir bienes en especie, es motivo de alegría tanto de los migrantes como de la gente de la comunidad, su alegría la manifiestan con un recibimiento honroso con alimentos preparados de manera especial cuando los migrantes regresan a visitar a sus familiares.

"Vamos cada quince días, vamos, a veces llevamos cosas al rancho porque mi abuelita vive hasta allá (...) llevamos refrescos... porque allá vende refrescos y los vende bien caros, llevamos muchas cosas porque tiene su tiendita y a mi abuelita le llevamos medicina para sus vacas, (ver gráfica 11). EAL6om 10:02:10:35. Las remesas que vienen del pueblo son productos elaborados en casa como pan o el café. La práctica cultural que se identificó en el espacio social fue la colocación del tianguis donde se comercian artículos del lugar de origen entre los que se pueden identificar: camote de yuca, chile serrano, cuatomatl, frijol "nuevo" que se vende con la medida del "cuartillo". Una vez que los flujos migratorios han alcanzado un nivel mayor se presenta la demanda por ciertos alimentos específicos y actividades y prácticas tanto comerciales o sociales. (Pries: 2002) en especial son las mujeres las que comercializan estos productos.

Gráfica 11 Remesas que se mandan a la comunidad



## 6.7. Capital cultural

### 6.7.1. Institucionalizado

En un modelo hegemónico donde la cultura dominante ejerce una violencia simbólica desde el modelo educativo de la compensación, transforma la diferencia y la diversidad cultural en carencias. Esto a pesar de que México se reconoce como un país Multicultural y Pluriétnico, la realidad es que la sociedad se concibe como polarizada; el sistema organiza la educación en términos de indicadores urbanos y modernos, en las aulas se utiliza el idioma español, pruebas estandarizadas y contenidos desarticulados de la realidad social y cultural de los niños. En las comunidades rurales, donde se habla lengua indígena se atienden a los niños con la intención de abatir sus carencias, entre ellas, no hablar español. Esto los mantiene a una distancia mayor de desigualdad educativa, con relación a los resultados académicos de la cultura dominante, que estandariza las pruebas y los contenidos para todos los niños a nivel nacional sin reconocer su capital cultural heredado por su origen étnico.

La construcción social de la escuela asimilacionista, considera a la diversidad como un obstáculo para el desarrollo del país, los indígenas en tanto grupo marginado se han mantenido excluidos de procesos educativos y su capital cultural institucionalizado es escaso o nulo. Para que pudieran estar en posición de dominar tendrían que intensificar las luchas por todos los capitales de la cultura hegemónica en donde el capital económico determina la dominación del campo. La dominación es un efecto ejercido por el conjunto de agentes investidos en el campo de juego que es la ciudad. Los migrantes están sometidos por parte de los agentes del campo de la cultura dominante, por ser económicamente dominados, culturalmente subordinados en capital institucional ya que de los migrantes indígenas encuestados el 25% de mujeres y el 14% de hombres son analfabetas.

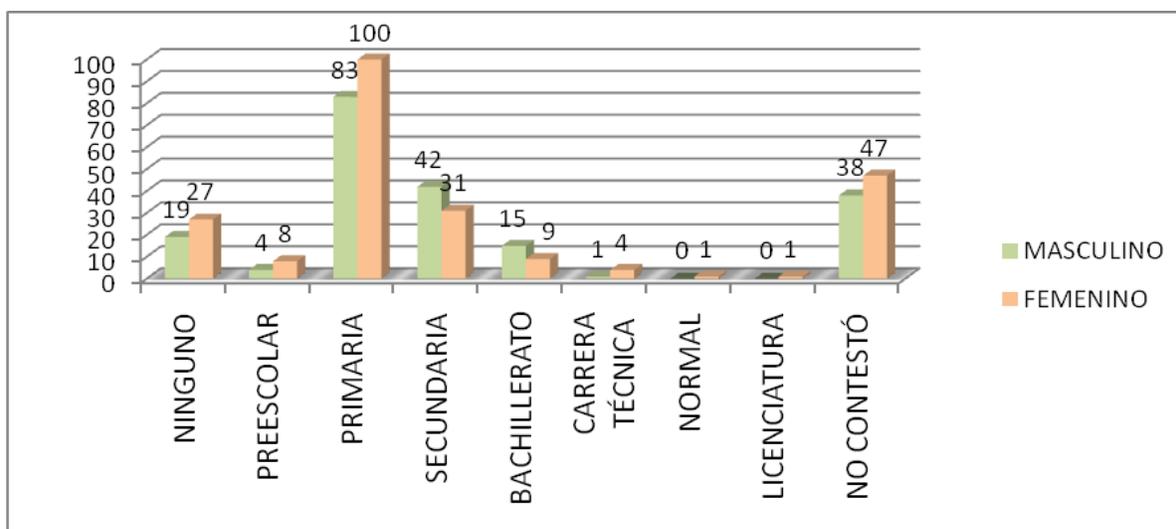
En cuanto a estudios de primaria, tanto de hombres como mujeres asciende al 43%, mientras que en el nivel de secundaria los hombres tienen el 21% y las mujeres el 14%. Para el nivel de bachillerato solo el 7% de los hombres y el 4 % de las mujeres acceden a este nivel. En la adquisición de capital cultural que tiene transferencia a tasa de cambio a capital económico las mujeres acceden en 2% (4 por 1 hombre) a carreras técnicas, mientras que los niveles superiores como normal y licenciatura se identificó un caso de mujer en cada nivel que corresponde a menos del 1% en las mujeres, pero del 0 por ciento de los hombres, mostrándose mayor persistencia a terminar un rol educativo, (ver gráfica 12).

En general podemos afirmar que existe baja escolaridad de la población migrante tanto hombres como mujeres, pero la desigualdad se intensifica con la mujeres, es decir, la escolaridad de las mujeres indígenas es más baja en relación con los hombres en educación primaria y secundaria. En el nivel de bachillerato son muy pocos migrantes que tuvieron o tienen acceso a este nivel además de la desventaja educativa de las mujeres. Esto aparentemente es un aspecto favorable pero al comparar las estadísticas de las mujeres de otras condiciones que no sea la condición indígena se identifica una desigualdad enorme en cuanto acceso de oportunidades para los migrantes tanto hombres como mujeres. Sin embargo en

condiciones adversas existe una lucha por superar el analfabetismo y baja escolaridad de los hijos.

La relación existente entre los capitales económico y cultural, están en correspondencia, en una disposición por generar estrategias de sobrevivencia y luchar por el capital económico, único que puede tener tasa de conversión por otro capital. Las mujeres se ubican en trabajos feminizados culturalmente que corresponden al espacio privado, de la atención al otro, del cuidado de niños, de la casa, son domésticas, costureras, ayudantes de albañil. Las que cuentan con trabajo remunerado, laboran en horarios que priorizan y que organizan con sus labores del hogar. La mayoría son amas de casa, actividad asignada históricamente a partir de sus características biológicas de ser madre- esposa-hija. Roles de género construido socialmente en un eterno trabajo pedagógico de subordinación al otro.

Gráfica 12. Capital cultural de la población encuestada mayores de 5 años



## 6.7.2. Incorporado

El capital cultural incorporado, la herencia ancestral de la lengua, tradiciones, costumbres, saberes, valores, formas de entender y explicar el mundo, pensamiento y procesos de aculturación entre la cultura indígena y mestiza, cultura náhuatl, otomí que han sido objetivados en prácticas culturales, habitus. Los conocimientos y habitus heredados a través de un trabajo pedagógico que tiene como mecanismo de reproducción la socialización primaria, se han transmitido de generación en generación.

### 6.7.2.1. La lengua

Una persona se considera indígena por hablar lengua o ser descendiente de padres que hablen lengua ya que ha crecido en un ambiente que trasmite la cultura, tiene como herencia de sus antecesores la cultura incorporada, objetivada en el cuerpo biológico, prácticas y habitus heredados, por lo tanto, también se considera indígena la persona que sin hablarlo, procede de un hogar indígena cuando al menos uno de los padres habla lengua. Del total de 407 encuestados, identificamos que más de la mitad habla lengua indígena, considerando que 85 personas no contestaron.

Tabla 5 Hablantes de lengua indígena en población encuestada

Sexo	Menores de 2 años no aplica	Habla lengua indígena (2 años y más)			
		Si	No	No Contestó	Total
Masculino	9	83	70	40	202
Femenino	4	111	68	45	228
Total	13	194	138	85	430

En nuestro estudio, identificamos que son ambos padres quienes la hablan y en mayor proporción las mujeres. En línea directa de parentesco son los hermanos, primos y por supuesto los padres de migrantes quienes la hablan. En la ciudad, vivir en cercanía con otras familias migrantes hablantes de lengua, favorece que puedan practicarla. Vecinos que también migraron a la ciudad favorece los lazos de amistad o parentesco con otras familias. También hablan con vecinos que son conocidos del pueblo y migrantes como ellos. Cuando se comunican al pueblo, lo hacen en lengua indígena a través del teléfono.

"mis papás lo hablan en la casa, en el rancho y por teléfono desde mi casa, "  
(EN2o.m 12:35 12:57)

*"A veces en la casa,(...) con mi abuelita, porque casi no puede hablar en español, solo en otomí, (...) lo hablamos con mis tías EE5o.V 1:12-2:12)*

La lengua indígena como capital cultural incorporado socialmente no es valorado por la cultura dominante, por tanto este capital no entra en el campo de juego aprender o hablar lengua indígena no es eficaz ni se traduce en capital simbólico o tiene posibilidad de tasa de cambio, por tanto no genera competencia entre los jugadores. Es por ello que los migrantes indígenas no tienen un uso funcional de su lengua y se traduce en prácticas en espacios privados, además es un marcador cultural que es preferible pasar desapercibido o hacerlo invisible u oculto, de esta manera se da la pérdida de la lengua indígena en espacios urbanos.

#### 6.7.2.2. Pérdida de la lengua indígena

Se identifica mayor pérdida de la lengua en hombres; un total de 430 encuestados, solo 83 hombres hablan lengua indígena de 202 y en el caso de las mujeres lo hablan 111 mujeres de 228 de la muestra. En cuanto al rango de edad, el 23% de mujeres con edades entre 25 y 36 años lo hablan, mientras solo el 13%

en edad de más de 36 años, considerando que es una población joven, se identifica un menor porcentaje en niñas de 7 a 12 años en un 9% de total de la población encuestada. Observamos que a menor edad de las mujeres, menor es el conocimiento de la lengua, esto habla de una pérdida de la misma. Sin embargo son las mujeres más que los hombres quienes hablan la lengua ya sea con los hijos o los nietos en el espacio privado de la casa. Los hermanos mayores de los niños entrevistados, en su mayoría han nacido en el rancho y tienen mayor comunicación en lengua indígena con algunos miembros entre los que están sus padres y abuelos, asimismo pueden continuar su uso cuando existe un vínculo constante con el pueblo o la comunidad al hablarlo con tíos o familia de su lugar de origen. No es la misma situación con los hermanos más pequeños que han nacido en la ciudad ellos pueden acceder a conocer algunas palabras cuando están al cuidado de la abuela materna o cuando ambos padres hablan lengua y se comunican en la casa, aprenden algunas palabras que tienen que ver con objetos cotidianos de la casa, por tanto el uso es disfuncional y se reserva al espacio privado. En cuanto a la valoración de la lengua, existe una tendencia a negar su identidad por este símbolo, principalmente en la escuela y en espacios públicos, también se identificó que a mayor escolaridad de los padres de familia, la enseñanza es más sistemática mediante un vocabulario organizado con la escritura, estas acciones revalorizan la identidad de los niños y niñas indígenas referente al uso de la lengua. "Mi papá me lo enseñó y me lo anotó en una libreta" (en2o5:58-6:12).

En algunas familias, cuando varios integrantes son hablantes de lengua, los niños viven un ambiente bilingüe, los padres lo hablan entre sí, algunas veces lo hacen con sus hijos, los niños contestan en español o en lengua, pero solo en el espacio privado.

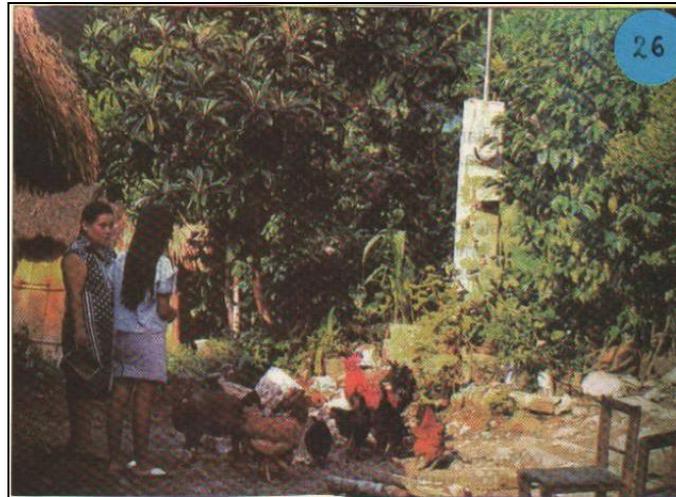
“En mi casa me hablan en náhuatl y en español, mis papás entre ellos hablan en náhuatl y mi hermano, cuando ellos nos hablan, hablamos español.” (akm\_2:26-2:39min).

### 6.7.3. Capital incorporado en el campo de juego

Las mujeres migrantes han incorporado el habitus en sus estructuras sociales de origen, las que corresponden a los roles tradicionales femeninos, el cuidado de la casa, de los hijos, de terceros. Las mujeres, al estar situadas en el campo de lo interno, de lo privado, de lo húmedo, de abajo, de la curva, y de lo continuo, se les adjudican trabajos domésticos es decir, privados y ocultos, prácticamente invisibles o vergonzosos en un sistema excluyente para los hombres, como el cuidado de los niños y de los animales, así como todas las tareas exteriores que les son asignadas por la razón mítica o las relacionadas con el agua, (lavar, limpiar) las hierbas con los verde, (cuidado de hortalizas) con la leche, la madera y muy especialmente los más sucios, los más monótonos y los más humildes, todo tipo de aseo y labores cotidianas de la casa y los hijos, etc. El desarrollo de actividades domésticas y la eternización del mismo a través de los valores transmitidos en la socialización primaria, son poco valoradas socialmente por no ser retribuidas económicamente en su lugar de origen, (la comunidad), (ver ilustración 3) pero en la ciudad, este capital incorporado, es valorado por los agentes del campo dominante,(la ciudad) y las mujeres indígenas están en posibilidades de intercambiarlo por capital económico, además de ser socialmente valorado, es escaso. (Durán: 2005).

Esto coloca a las mujeres migrantes indígenas dentro del campo de poder en una proximidad con el campo dominante y una distancia con las mujeres de su lugar de origen, es decir, están en ventaja de intercambiar el capital incorporado.

Ilustración 3 Capital cultural incorporado: labores del hogar, desvalorizado en el lugar de origen, socialmente valorado en la ciudad.



#### 6.7.3.1. Fiestas, costumbres y tradiciones en la ciudad

El espacio social (Pries, 2002) lo explica como un campo social que se extiende más allá y que surge en el tiempo y el espacio como resultado de los flujos migratorios, no son tratados como “híbridos” sino en nuevos espacios transnacionales. Este concepto aplica a espacios translocales dentro del estado de Hidalgo, ya que en la ciudad, se reproducen prácticas culturales de su comunidad, esto a consecuencia de la perforación del contenedor del lugar de origen. Es como en un mismo tiempo, en un mismo “contenedor” o espacio social, se pueden amontonar o superponer espacios sociales muy diferentes, por un lado, en la ciudad, se expresan prácticas propias de la ciudad y otras propias de los migrantes de su lugar de origen, que se reproducen en “La Raza” conformando una sociedad multicultural. El concepto de *met pot* como crisol de culturas ó “*ensaladera*” que Pries definió como espacio geográfico donde pueden coexistir muchos espacios sociales diferentes sin fundir y mezclarse.

La fiesta del día de muertos que se realiza tradicionalmente en el lugar de origen con la colocación del altar, fruta, incienso, alimentos, manteles de colores y flores de temporada se realiza el 2 de noviembre. Los niños entrevistados afirmaron que les gusta más el altar que se coloca en el pueblo porque es más bonito y vistoso.

Esta fiesta se reproduce en el espacio urbano, misma fecha, aunque con ciertas variantes, los migrantes que viven estas fiestas se organizan entre la gente que es originaria del mismo lugar, generan y reproducen la identidad, la lengua favorece estos lazos étnicos a través de actividades. En el universo social donde residen los migrantes la estructura entreteje redes sociales para organizar las actividades, mayordomo, músicos, danzantes etc., *"...en la ciudad, se viven estas tradiciones aunque es un poco diferente, aquí casi no se ponen cosas y allá sí"*

*"Aquí festejan el carnaval, las familias participan dándoles de comer a los señores, se disfrazan, se organizan, se visten andan bailando recogen el dinero y hacen baile, en un botecito le echan dinero, se disfrazan de viejitos, de señoras, Llegan a comer a mi casa, me gusta la fiesta es más bonita allá."*

*"En el carnaval, les dan de comer a los señores, el que lo organiza el Sr Don Javier, andan ahí, andan bailando, recogen dinero para pagarles a los músicos después hacen baile; para pagarle a los músicos traen un botecito, el que le quiera echar, se disfrazan de viejitos, de señoras... EG6oVmin (11:30 a 12:22)*

### 6.7.3.2. Fiestas costumbres y tradiciones en el pueblo

Las fiestas del pueblo son experiencias que los niños han tenido con sus familias tanto en la ciudad como en el pueblo, las más importantes son de tipo religioso: además del día de muertos, el carnaval y las que corresponden al santo patrono, se celebran otras festividades de tipo social que se consideran relevantes tales como las graduaciones, bautizos, bodas etc. El compadrazgo es una tradición que está presente en la ciudad, se asume el compromiso adquirido con

las personas, tanto de los compadres como de los ahijados o ahijadas, este tipo de relación trasciende los lazos familiares al reconocerse y legitimarse socialmente como madrina o padrino antes que tío o tía.

## Capítulo VII

### Resultados

#### Reconfiguración del habitus de la mujer migrante en la ciudad

En el apartado anterior, hemos identificado que las mujeres migrantes indígenas, ocupan, por su escasa escolaridad y analfabetismo, una posición de desventaja en relación a los agentes de la cultura dominante del mundo social de la ciudad. Entre la población en estudio, una gran mayoría son amas de casa, algunas combinan la responsabilidad del cuidado de la casa y los hijos con un trabajo donde predomina el empleo doméstico, ayudante de cocina ó empleadas.

Respecto al trabajo doméstico que desempeñan, el valor simbólico es diferente en la ciudad y en el lugar de origen. En la comunidad es una práctica que realizan todas las mujeres desde niñas y que no tiene remuneración económica. En la ciudad, esta actividad es valorada económicamente aunque está socialmente desvalorizada por ser una actividad del espacio privado, además de ser considerado un trabajo para grupos marginados; existe una relación estrecha de la mujer indígena con la atención al hacendado desde el siglo pasado. Lo anterior se explica por los roles asignados a la mujer en la socialización primaria, desde su niñez y con la convivencia en la familia y en la comunidad, las actividades de estos roles se centran en el cuidado de la casa, de los hijos, de la tierra, de lo húmedo y lo oculto, del cuidado de animales domésticos y de los enfermos.

#### 7.1. El habitus en la ciudad se reconfigura.

En la ciudad las reglas del juego cambian, las mujeres pueden intercambiar el capital cultural heredado del trabajo feminizado específicamente actividades del hogar por capital económico. El capital incorporado tiene tasa de transferencia cuando las mujeres incorporan nuevos esquemas a los ya incorporados, por

ejemplo: usar plancha eléctrica en lugar de “plancha de brasa”<sup>21</sup>, lavar la ropa “a mano” en el lavadero es un trabajo retribuido económicamente en la ciudad.

Las mujeres indígenas han aprendido los gustos y estilos de hacer la limpieza para las familias de la ciudad, aún con otros accesorios que no fueron propios de su lugar de origen, (lavadora, secadora, aspiradora) las incorporan al habitus exclusivo para el mundo social donde se desempeñan laboralmente, es decir, transitan de un mundo social a otro y pueden desarrollar prácticas propias exclusivas para el campo laboral de la ciudad. En esta dinámica social en la que se desenvuelven tiene como consecuencia el desuso de la lengua indígena así como los marcadores étnicos mismo que conlleva a la desaparición de la lengua.

Las mujeres y sus familias viven en el cerro de Cubitos, localizado en el Área Geoestadística Básica (AGEB) 1245. El lugar donde laboran la mayoría de ellas, son las colonias de San Javier, Lomas residencial y Cuezco. La distancia entre ambos mundos sociales es aproximadamente de 1 km de distancia. A pesar de que existe una cercanía, las mujeres se mueven geográfica y simbólicamente en dos mundos sociales, conocen la ciudad, vías de transporte, identifican los riesgos de vivir en la ciudad como la inseguridad, se trasladan en centros comerciales y dominan dos idiomas, el de su lengua materna y el de la cultura dominante. Algunas saben leer y escribir, negociar su trabajo, organizar sus horarios para la familia y trabajo, toman decisiones en los lugares que pueden trabajar y sus ingresos aunque estén en la escala más desvalorizada del campo dominante. Es una ventaja que la ciudad les brinda por el capital cultural heredado además de la creciente autonomía en la toma de decisiones y uso del tiempo en la ciudad, (ver tabla 5).

---

<sup>21</sup> Código vivo procesado con el programa altas ti. La plancha de brasa se utiliza en las comunidades que aún no cuentan con energía eléctrica y calientan o cocinan sus alimentos con carbón, sobre un brasero. *Entrevista en profundidad a mujer migrante*. EBN0708

Tabla 6. Toma de decisiones. Mayor autonomía referente al uso de recursos económicos en la ciudad.

Toma de decisiones			
	Decide donde trabaja	Decide cuándo ir al pueblo	Decide sobre el dinero
Si	51	54	61
No	17	18	11
No contestó	9	5	5
Total	77	77	77

En su mundo social, el privado, pueden hablar su lengua, elaborar platillos con ingredientes de su lugar de origen, organizar la casa y la cocina como en la comunidad, puede tener plantas, animales domésticos o de granja y pueden expresar culturalmente sus tradiciones familiares, (ver foto 2). La distancia entre ambos mundos es de proximidad física y geográfica, pero grande la distancia social, simbólica y económica.

Foto 2 Habitus en el espacio privado, estilo de vida unitario, elección de bienes y prácticas: comidas, utensilios, prácticas sociales



## 7.2. Capitales y prácticas sociales en el lugar de origen

Todo lo que pueda ser socialmente valorado y que surge de la relación de las estructuras sociales tanto en la familia como en la comunidad, es aprendido y encarnado en el cuerpo biológico, mediante prácticas sociales de esquemas de percepción y apreciación que resultan en la institución social del cuerpo. Son prácticas que conforman el habitus de los agentes.

El capital cultural incorporado, encarnado, se presenta en la realidad objetiva en el cuerpo y actividades de las niñas, por ejemplo; la educación de una niña es diferente para un niño, está determinado tanto por el contexto sociohistórico así como el espacio geográfico, caso de la comunidad de San Lorenzo Achioteppec, Municipio de Huehuetla, en el estado de Hidalgo.

En este lugar se objetiva, que las niñas, desde muy pequeñas, encarnaron en su ser biológico prácticas sociales propias del cuidado de la casa y labores domésticas: lavar (en el río), prender leña en el fogón de la cocina, elaborar tortillas a mano (desde elaborar el nixtamal, molerlo en el molino, elaborar las tortillas a mano en un comal sobre leña) hacer salsa, frijoles. Acarrear agua del pozo hasta la casa recorriendo varios kilómetros con dos cubos, acarrear leña y cuidar a los animales de granja, que ayudan al sustento para el consumo familiar, son algunas actividades que tiene que realizar una niña de la comunidad como apoyo a su familia además de cuidar a sus hermanos pequeños.

Las actividades que realizaban durante el día, tenía un orden y jerarquía y se incorporaban en un

.Pus sí, me levantaba y me decía mi mamá, -ayúdame a moler el nixtamal-, ya le ayudaba a moler y ya hacía su lonche para ir a cortar café, iba con mi papá; ellos almorzaban y todo, dice "ahí!muerza", "cuando termines lavas los trastes y vas a ir a traer agua". Pus ya tenía que llenar todos los botes o cubetas que tenía... tinajas.  
 E ¿Y el agua de dónde la traían?  
 B De un pozo, o el arroyo y ahí había agua para tomar, donde sacan el agua pa' tomar y el arroyo y ahí iba yo y ahí hacía como 20 minutos o 25 minutos.  
 R.- ¿Por el agua?  
 B.- Por el agua, cada viaje hacía unas tres vueltas, decía yo, "ay, ya llegó la hora de irme a la escuela, ya me voy".  
 R.- ¿A qué hora entrabas a la escuela?  
 B.- Entraba a las ocho  
 R.- ¿Antes de qué entraras a las ocho ya habías hecho tres viajes de agua?  
 B.- sí  
 Entrevista realizada Mujer Migrante indígena hablante de Otomí. Originaria del municipio de Huehuetla, Hidalgo.

trabajo pedagógico primario a sus esquemas. En último orden de importancia estaba la elaboración de las tareas escolares, antes era prioritario aprender a “ser una buena mujer” para que “el marido no reclame” o la “mande regreso a la casa”<sup>22</sup> materna.

Además de las labores del hogar, las niñas también se desempeñan en el trabajo jornalero, de esta manera se incrementa el pago semanal de corte de café para el sustento familiar.

Con el capital cultural incorporado, una niña-adolescente ya podía desempeñarse en un trabajo doméstico desde la edad de 13 años. Es en el campo de poder “laboral” donde podrá en juego su capital cultural incorporado, el escaso capital institucionalizado, estudios de primaria, saber leer, escribir, operaciones básicas y hablar español, además de saber hacer el aseo, lavar, planchar, etc. (capital cultural incorporado) tendrá tasa de cambio por el capital económico.

### 7.3. Migración, redes sociales, posiciones y disposiciones

En relación con la migración, las mujeres enfrentan un conflicto por dejar su lugar de origen y sus familiares más cercanos. La dinámica de la cultura de comunidad además de ser un sistema endógeno económica y socialmente, (Aguirre: 1982) está permeado por la cultura patriarcal en una relación de poder y toma de decisiones y para las mujeres, una dependencia y subalternidad expresada en servidumbre voluntaria en relación con el mundo y los otros, Lagarde, (2003).

Es por lo anterior que para las mujeres la decisión de migrar está determinada principalmente por el padre de familia si es soltera o por el esposo, si es casada. En el caso de las mujeres encuestadas la postura de la familia ante la decisión de migrar fue de apoyo y aceptación en un 64% y un rechazo o

---

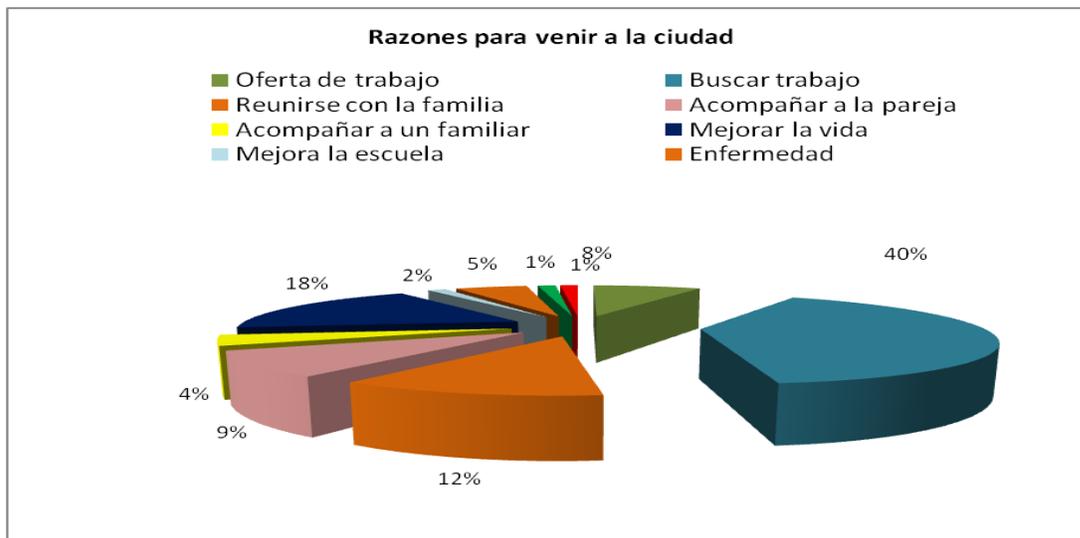
<sup>22</sup> Entrevista a mujer migrante indígena en la ciudad. BN230807

desacuerdo de migrar de un 22%, mismo que tiene que ver con patrones culturales familiares o de comunidad.

Las motivaciones para migrar de las mujeres indígenas están relacionadas con mejorar las condiciones de vida, o tener dinero para solventar gastos imprevistos, el medio para hacerlo es llegar a la ciudad a buscar trabajo o al migrar ya contar con una oferta de trabajo que garantiza la estancia en la ciudad. También se considera la migración como necesidad de atención a la salud de algún familiar cercano, en el que la ciudad ofrece mejor infraestructura aun en la situación de no contar con prestaciones de seguridad social

La segunda motivación de la migración se relaciona con aspectos familiares que son reunirse con la familia o acompañar a la pareja o algún familiar. Esta motivación está relacionada con su estado civil considerando que las mujeres que tienen pareja se solidarizan con ella para migrar a la ciudad. Muy poco es el porcentaje que migra con la finalidad de mejorar los estudios. Solo un 2% considera importante la escuela y estas mujeres están relacionadas con un nivel de estudios mayor que las que no lo valoran, así como las que tienen mayor tiempo de vivir en la ciudad, (ver gráfica 13).

Gráfica 13 Motivos de las mujeres para migrar a la ciudad



### 7.3.1. Red migratoria de mujeres solteras

El tejido de la red social de las mujeres migrantes en la ciudad se da por la proximidad de los agentes en diferentes espacios sociales fuera de la familia como la escuela, el barrio o el trabajo. Sin embargo la red migratoria de las mujeres inicia en la familia cuando aún son adolescentes. Las variables que intervienen en la definición de la red de migración son la edad y el estado civil. En el estudio realizado, se identificó que las jóvenes inician su proceso de migración por decisión del padre, que le “autoriza” a migrar previo arreglo con los parientes del lugar de destino donde la niña-adolescente se incorpora al trabajo. Los padres, principalmente el hombre, es quien acuerda el pago por los servicios de trabajo doméstico de su hija y quien lo cobra.

La seguridad de la joven queda en custodia de la familia que la recibe en la ciudad, los permisos quedan limitados a solo visitar su comunidad en periodos cortos, siempre bajo la custodia del padre ó hermano mayor. Al llegar a la edad adulta y con mayor experiencia en la ciudad, las redes sociales migratorias se extienden más allá de la familia, son el grupo de pares, para compartir la vivienda

pueden disponer de recursos económicos para el pago de renta, así como la búsqueda de trabajo en otros lugares como comercios o restaurantes. En esta red migratoria se incorporan parientes ó vecinos. La proximidad territorial de varias mujeres en situación similar de migración con origen étnico, favorece las redes sociales para subsistir, apoyarse económica y emocionalmente. También se da el apoyo material y de mejora para encontrar trabajo.

El trabajo para la mujer migrante en la ciudad es valorado en comercios de comida o puestos establecidos o también en puestos semifijos. Favorece su estado civil de soltería porque puede trabajar jornadas extensas o doble turno. Las habilidades de trabajo manual, favorecen la incorporación al campo de trabajo en donde se requiere mano de obra para elaboración de comida y otras actividades feminizadas, (limpiar, atender a los enfermos etc.), así como otras consideradas exclusivas de los hombres: la albañilería y limpieza de obras.

Otra variable que favorece la red migratoria para brindar ayuda y seguridad a las mujeres migrantes es la identidad étnica. La filiación étnica y la lengua es un aspecto que favorece la solidaridad y lealtad de ayuda en la red. En un cuarto rentado en la ciudad de México, podían compartir la habitación mujeres agrupadas también por su estado civil de soltería, algunas eran de Michoacán, Oaxaca, Hidalgo, Puebla, todas hablantes de lengua distinta, sin embargo, la comunicación interétnica se da en español, el sentido de pertenencia cambia según la condición social en la que actúan los individuos, así como la identidad étnica, se dan relaciones sociales interétnicas e intraétnicas, (Haro: 2000).

La vivienda para compartir podía estar acondicionada con camastros y un baño compartido, la responsabilidad de comprar comida era compartida así como se compartía el tiempo de ocio, asistir al cine o visitas al parque son actividades que no se tienen acceso en el pueblo y son muy atractivas para las solteras, siempre y cuando sostenida por la red que le brinda seguridad y autonomía sobre la decisión del uso del tiempo y el dinero de sus ingresos.

El capital cultural incorporado y el institucionalizado así como prácticas económicas en la ciudad les ayudan a enfrentar nuevos retos, se da la disposición a generar nuevas prácticas económicas como administrar el negocio donde se le contrató como empleada, hacer las compras, trabajar los dos turnos continuos, entregar las “cuentas” al dueño son disposiciones a un nuevo habitus incorporado. Esta autonomía de prácticas económicas objetivada en el juego bien jugado, discrepaba con la estructura del habitus que aplica categorías de sometimiento, subordinación, obediencia a la figura paterna representada por la autoridad familiar del hermano mayor ó del padre al que se someten.

El habitus producto de la historia familiar de roles tradicionales, la custodia del padre se objetiva en la ciudad con celos de hermanos, límites a los espacios públicos, control del dinero y toma de decisiones generan conflicto, esto puede ser un factor para buscar la protección física y emocional de una pareja, pasan de la custodia paterna, a la custodia familiar donde trabajan, para buscar la custodia o sometimiento a la pareja o novio.

La maternidad se vive diferente en ambos mundos sociales, en la comunidad, quedan bajo el cuidado de la casa materna, el esposo o pareja tiene la posibilidad de migrar a la ciudad de forma itinerante, es proveedor a veces inconstante. El habitus determina un modelo de roles tradicionales, de obediencia, de espera y custodia del cuerpo. En espera del esposo que regrese por ella de vuelta a la ciudad, ya con hijos, se establece en periodo largo en una ciudad como el D.F. Algunos lugares de migración de mujeres con pareja han sido en la Presa, Gustavo A. Madero, en una vivienda donde podía dedicarse exclusivamente al cuidado de los hijos cuando el esposo es proveedor.

El regreso al pueblo puede ser temporalmente en periodos cortos para eventos familiares como casarse, hacer la presentación de los hijos ó bautizos, son prácticas sociales que están estrechamente vinculadas a la familia en el pueblo. Cuando la mujer migrante tiene una pareja continúa la búsqueda de trabajo, ya sea para ella, el cónyuge o ambos, entonces se convierte en una

práctica de “*vivir cambiando de lugar como forma de existir, de vivir, de sobrevivir, no se limita un lugar se entretejen espacios geográficos o lugares pluri locales lo que se denomina transmigración, Pries (2002).*”

### 7.3.2. Jefatura de mujer migrante

Para una mujer que ha tenido el habitus de la migración desde adolescente, el abandono del esposo no es un obstáculo para tomar la iniciativa de migrar a la ciudad de forma pendular. Los hijos quedan en custodia de los padres en la comunidad o lugar de origen, envían remesas, ropa, dinero, comida, etc. La muerte de los familiares cercanos en la comunidad, como el padre, son motivos para decidir migrar a una ciudad cercana al lugar de origen como es el caso de Pachuca, y pensar en radicar en la ciudad de manera permanente.

### 7.3.3. Migración definitiva a Pachuca.

La reconfiguración del habitus en la ciudad, está relacionado con su historia y su contexto. El mundo social de la ciudad, generó una disposición irreversible a cambiar el habitus con una disposición transformada positivamente a usar el lenguaje del español y la importancia de llevar a sus hijos a la escuela, el arraigo a la ciudad está relacionado directamente con la permanencia de los niños en el nivel de preescolar y primaria, otra disposición reprimida es el desuso de la lengua indígena.

La migración definitiva a la ciudad también se da por los motivos antes expuestos: mejora de ingresos, búsqueda de mejor empleo, salud, atención médica o acompañar a un familiar. Siempre mantienen vínculos con el pueblo.

En las mujeres, independientemente de los motivos que existan para migrar, se ha identificado un tejido o red migratoria femenina, soportada con vínculos familiares directos: primas, tías, hermanas, cuñadas o suegras que

apoyan el proceso de migración. Se solidarizan como es el caso de una mujer con jefatura femenina, prestando la vivienda; un cuarto es suficiente, la mayoría llega primero a la colonia Cubitos. Algunas viviendas tienen piso de tierra y agua entubada, una excreta conectada a la red de drenaje pero sin agua. Paredes de block sin aplanar y techo de lámina, las puertas son improvisadas con tablas u otros objetos, dentro de la vivienda una mesa y una estufa de dos hornillas es suficiente. A veces un colchón o una cama improvisada son el inicio de una migración con jefatura femenina indígena.

#### 7.3.4. Migración de mujer con pareja

La mujer casada que migra a la ciudad es por decisión del esposo, en un rol pasivo de sometimiento y subalternidad, aunque los fines o motivaciones son la búsqueda de mayores ingresos y la atención médica. La migración de familias jóvenes está apoyada por una red social de familias o conocidos ya establecidos en la ciudad que brindan soporte y seguridad a la nueva familia migrante. Facilitan la vivienda o apoyan y orientan su residencia en la ciudad en lugares cercanos a los familiares o conocidos de la comunidad. La mujer con pareja se somete a la decisión de migración tanto de la pareja como de los familiares cercanos que apoyan el proceso y que son familiares políticos por parte del esposo.

#### 7.4. Mujer indígena y su educación en la comunidad

En las comunidades, las familias indígenas mandan a sus hijas a la escuela para aprender a hablar español, leer y escribir. Aunque algunas niñas pueden ingresar a nivel medio básico no es una prioridad para la familia que concluyan sus estudios. Si las niñas asisten a la escuela tienen que cumplir primero con sus labores de la casa como acarrear agua, lavar la ropa en el río, moler el nixtamal, actividades que distraen y propician el ausentismo escolar.

Los niños y niñas, aprendieron a hablar español en la escuela como un requisito y necesidad para aprobar el ciclo escolar. Los niños que no hablan español, no tienen posibilidades de acreditar y son vulnerables a la reprobación y deserción escolar.

#### 7.4.1. Un agente social en el campo educativo

Nuestro agente educativo nació en el año de 1968, en la región de la Sierra Oriental del Estado de Hidalgo, México. La comunidad San Lorenzo, Achiotepic, tiene un alto porcentaje de analfabetismo, carencia de servicios como agua potable, drenaje, energía eléctrica y falta de vías de comunicación. En esta región habitan grupos otomíes y tepehua, emparentados con los hñahñú del Valle del Mezquital.<sup>23</sup>

Cuando nuestro agente asistió a la escuela, el contexto educativo a nivel nacional intensificó la expansión de los servicios educativos y una de las prioridades era la alfabetización en todo el país.

Al inicio de la década de los 70s el modelo educativo centraba sus esfuerzos en la formación de profesores y priorizaba las escuelas normales. A pesar de generarse millares de plazas para maestros, el analfabetismo persistía en casi tres millones de niños que carecían de escuela. Uno de los fines era abatir las desigualdades mediante la atención preferente a quienes menos poseían y mayor necesidad tenían de la escuela.

*Para inicio de la década de los 70s ya se habían creado 2547 plazas de promotores bilingües para atender a más de 76 mil niños indígenas a manera que llegaran a dominar tanto el español como su lengua nacional.<sup>24</sup>*

---

<sup>23</sup> Raesfeld, Lydia, Informe de Proyecto de Niños migrantes indígenas, con fondos de Conacyt.

<sup>24</sup> Solana, Fernando. Cardiel, Raúl. Bolaños, Raúl. Coordinadores, *Historia de la educación pública en México, Secretaría de Educación Pública, Fondo de Cultura Económica, cuarta reimpresión (1999)*.

Sin embargo en la comunidad de San Lorenzo Achiotepéc, el maestro atendía un grupo multigrado y las clases se impartían en español. La arbitrariedad cultural de la clase dominante se daba a la clase minoritaria y dominada de los indígenas y se imponía a los niños de comunidades hablantes de lengua, las clases en español. El sistema de enseñanza institucionalizada contaba con las condiciones estructurales para continuar con la imposición de un poder arbitrario cultural, objetivamente como una violencia simbólica que impedía a toda costa prácticas heterogéneas a las necesidades de aprendizaje y culturales de los niños, ya que los profesores, agentes especializados, han sido formados por el sistema, dotados de una formación homogénea que pueda garantizar la reproducción del sistema dominante, *“constituyen la condición del ejercicio de un trabajo específico reglamentado”* Bourdieu (2001).

#### 7.4.2. Distancia entre el discurso y la realidad educativa en el periodo 1970-1980

El discurso institucional, expresaba una política educativa de logros importantes como el libro de texto gratuito, en este contexto se reconoce en el discurso una gran audacia, principalmente por el gasto público en educación del 25% del gasto federal. Los libros se editaron, además de *la expansión de los servicios educativos y la formación de maestros, habilitaba sobre la marcha la formación moral, cultura general e información suficiente para la mejor aplicación de los programas vigentes*, (Solana, 1999). En la realidad, una escuela rural distaba del discurso en la habilitación de un programa integral, como de docentes bilingües que atendieran a la población hablante de lengua en las comunidades.

El primer día de clase para una niña de nuevo ingreso y hablante de la lengua otomí, era de temor, primero por los compañeros mayores que ella, y segundo, por no hablar español. El miedo, a pesar de estar con compañeros de

---

su comunidad se debía a no entender las clases ni las instrucciones del maestro. “*El primer día de clase, no entendía nada, el maestro explicaba en español*”.

Esto se explica porque el modelo pretendía la integración de los niños culturalmente diferentes a la cultura dominante de clase media que excluía y discriminaba la diversidad. Uno de los principales mecanismos de exclusión fue la negación de la lengua indígena en el aula, los niños tenían que romper violentamente toda expresión y relación con su cultura madre, tenían que hablar, escribir y entender el español para acceder al conocimiento.

La acción pedagógica de la escuela, Bourdieu (2001) era objetivamente una doble violencia simbólica, por un lado, la imposición de una arbitrariedad cultural de la cultura dominante, y la violencia explícita por el maestro mediante técnicas de coerción como “copiar cien veces” “debo cumplir con la tarea” o la descalificación o indiferencia hacia los niños por parte del maestro o castigos físicos, golpes con regla, dejarlos parados atrás de la puerta, por no responder adecuadamente en el lenguaje del español o seguir las instrucciones, eran aspectos que desencantaban a los niños para asistir a clases, este era uno de los factores que propiciaba el ausentismo, la reprobación y deserción escolar a consecuencia de no hablar el lenguaje de la cultura dominante, entre otros como el trabajo infantil, falta de recursos económicos y falta de apoyo con las tareas en casa.

... si me acuerdo que tenía yo 7 años y me mandaron a la escuela, porque no me mandaban, iban a la escuela todos los niños y yo me sentía que ya estaba yo grande para ir a la escuela, porque los otros niños estaban chiquitos pero no entendía lo que me decía el maestro porque yo no entendía ni una sola palabra de español, puro otomí, y decía ¿y ahora cómo le hago?, ¿cómo voy a escribir, lo que tengo que hacer si no sé?; aunque el maestro estaba escribiendo en el pizarrón, explicando y yo ni siquiera lo entendía, no sé si decía que copiáramos o nos explicaba cómo estaba así el ejemplo, el ejercicio que nos ponía, no sabía nada, no entendía nada. Pero una compañera que es... este, hija de uno de mis padrinos, me decía, porque ella si hablaba en español y hablaba en otomí, y le digo, este ¿qué dice el maestro?, no dice, que copiamos ese ejemplo que está ahí que no se, y este... ¡y ya!, empezaba yo a copiarlo.

R.- ¿Pero tú no sabía leer ni escribir, todavía nada?

B.- no, ¡nada!

R.- ¿grupos de todas las edad...?, eh..., ¿niños de todas las edades?

B.- ¡sí!, este..., bueno ella creo que ya llevaba dos años o tres años de primero, también, a pesar de que ella ya hablaba en español no pasaba el grado, yo ahí la encontré en el primer grado, en el primer año, y este, pero ella ya llevaba como dos o tres años, en ese mismo grado,

La escasa productividad en los aprendizajes de la lectura y escritura en español en niños hablantes de lengua otomí, se debía a la gran distancia entre el habitus de su cultura incorporada en la familia (trabajo pedagógico primario) y el trabajo pedagógico de la escuela, esta distancia era objetiva en las dificultades en las matemáticas, principalmente de aquellos niños que no habían aprendido los códigos lingüísticos del español, (ver ilustración 4).

Los niños, al percibir su desventaja, generaron una disposición a prácticas individuales y esquemas de conducta de aprendizaje del español. Se apoyaban en compañeros o grupo de pares para funcionar como intérpretes ante las indicaciones del maestro, las tareas a realizar, los propios niños y niñas que estaban en “ventaja” de hablar español o que la distancia era menor con la cultura dominante, apoyaban a sus compañeros y tenían que pasar desapercibidos del maestro. En un esquema básico de percepción, pensamiento y acción, el habitus, “*programa*” el consumo de los individuos, aquello que van a “*sentir*” como necesario, Bourdieu (2001) para no sentirse culpables por no aprender, de no sentirse “burra”<sup>25</sup>.

Después de reprobado dos años el primer grado, (nuestra agente social) logró internalizar las reglas y el lenguaje del español de la cultura dominante, el cuerpo socializado de los niños dieron sentido de juego y juego “bien jugado”, para poder acreditar los siguientes años escolares y llegar a ser el primer lugar de aprovechamiento en la escuela a los 13 años. En la década de los 70s hablar español, tenía la posibilidad de aprender, a partir de dominar el lenguaje de la cultura dominante; la escuela era atractiva, aprendía geografía, sumas, restas, leer, pero el escaso ingreso de la familia jornalera que subsistía con el corte de café de una pequeña parcela prestada no era suficiente para cubrir gastos que demandaba la escuela.

---

<sup>25</sup> “burra” categoría empírica recuperada en entrevista en profundidad, significa que no ha aprendido en la escuela lo que se enseña. (EB340408)

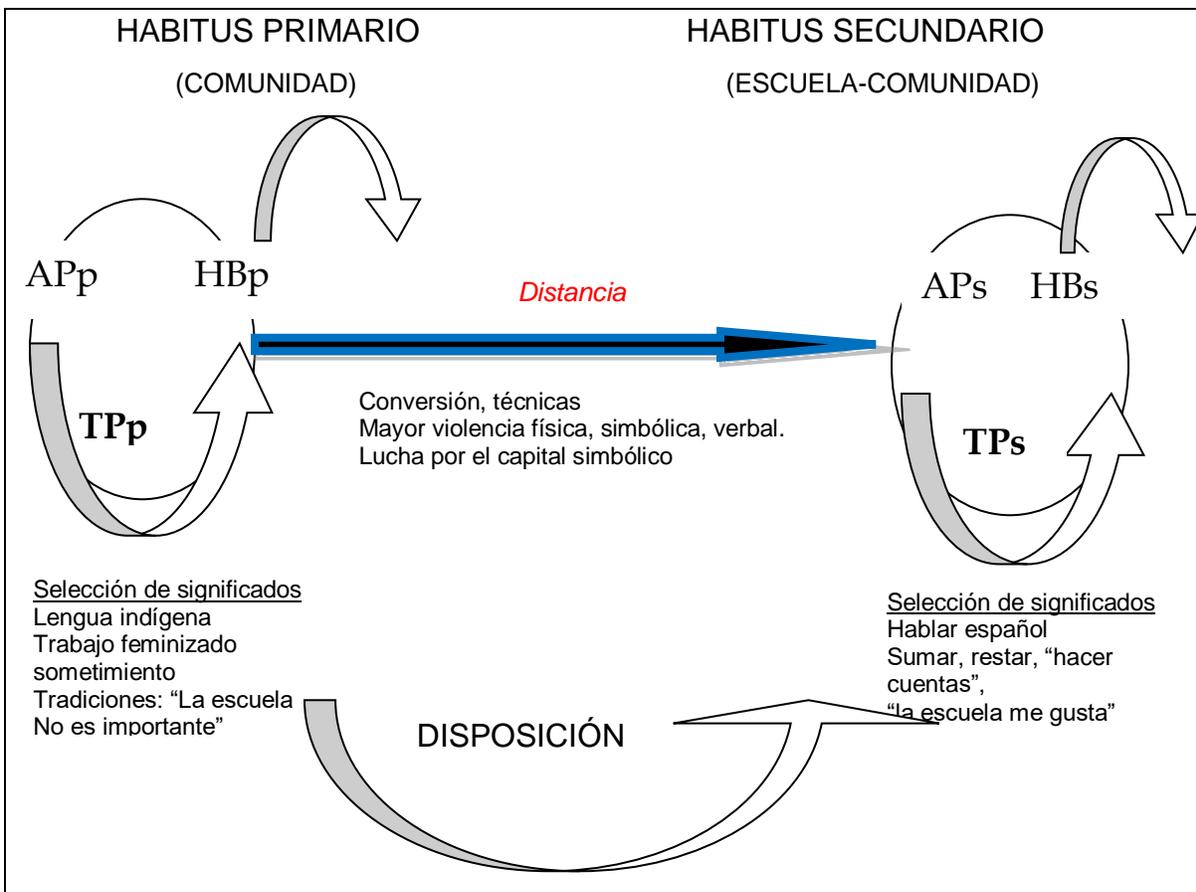


Ilustración 4. Distancia entre el habitus primario de la familia y el habitus secundario de una niña indígena en su comunidad de origen. Elaboración propia.

### 7.4.3. Capital simbólico: "ser de la escolta"

Un valor simbólico que representaba un doble esfuerzo, aprender los contenidos y el lenguaje de la cultura dominante y el reconocimiento de "ser escolta de 6° año" Los materiales solicitados por la escuela para la salida de 6° grado y el uniforme de "escolta" nuestro agente, fueron preocupación de su madre, quien también buscó la forma de adquirir el dinero para solventar los gastos, una de las opciones inmediatas fue la de migración itinerante a la ciudad, para trabajar y resolver una necesidad económica. El valor simbólico de "ser escolta de la escuela" representaba el reconocimiento de la institución educativa de haber asimilado eficazmente a los sujetos, uno de los objetivos del sistema en la década de los 70s se centraban en un nacionalismo positivo y nacionalismo nacional

apegado a la ley del artículo 3º constitucional, para dar cumplimiento y “desarrollar armónicamente las facultades del ser humano y fomentar en él el amor a la patria, (...) , practicar el civismo y vincular la educación al desarrollo económico. Violencia simbólica de la arbitrariedad cultural, legitimada por el símbolo de honor, para portar la bandera. El desencanto vino después por la falta de recursos para seguir estudiando pero más que esto fue la desigualdad de género, no era necesario invertir en estudios para una niña, porque la escuela para una niña “no es importante”.

En este contexto educativo, los bajos niveles de escolaridad y analfabetismo. El último grado de estudios alcanzado en la comunidad para una niña es el nivel primario. La máxima aspiración educativa en la comunidad es de leer y escribir. En la escuela rural se da la homogenización de las prácticas pedagógicas en español. Las causas de no hablar español son: la reprobación, ausentismo, deserción y extra edad.

Las familias indígenas no consideran importante que una niña estudie porque “se va a casar” por lo que resulta una mala inversión ... “*para qué va estudiar, es mujer*”. En comunidades, el matrimonio se da entre las edades de 15 y 17 años, en todas las mujeres entrevistadas se presenta el problema de alcoholismo en la pareja y abandono de la mujer en alguna etapa. Otro problema expuesto de las mujeres es la violencia, golpes, cachetadas, patadas, cuchillos y machetes, por motivos de celos infundados, esta violencia es constante y no se excluye en la etapa del embarazo. Por lo anterior, se da una alianza entre mujeres para defenderse de la violencia de pareja.

A continuación se presenta la trayectoria de vida de nuestro agente.

edad	Año	Capital económico		Capital cultural		Capital social		Subjetividades	Migración/ Lugar de residencia
		Actividad y/o Ingresos	posesiones	Institucionalizado	Incorporado	Trayectoria familiar	Redes Sociales comunidad		
Nac.	1969	Jornaleros locales	Vivienda prestada	Situación educativa	Habla otomí	6ª hija de 8		Roles tradicionales de la mujer	En comunidad
8 años	1977	Trabajo familiar: padre, madre jornalero en pequeña parcela corte de café	Parcela prestada Trabajo infantil	Ingreso Escuela Extra edad Reprobación Deserción Clases en español Dificultad matemáticas	Habla otomí Habilidad de corte de café Acarrea agua Prende leña Lavar Coser	Familia Nuclear Extensa de hermanos Mortandad infantil	Comunidad Lazos consanguíneos	Labores del hogar, acarrear agua, Hacer tortillas Llevar lonche al campo Trabajo jornalero infantil sábados y domingos No entiende la clase Castigos por no hablar español Culpable por no aprender	En comunidad
11 años	1980	Subsistencia solo por cosecha trabajo infantil: cortar café	Casa prestada	Acredita grado Escuela multigrado	Habla otomí Necesidad de hablar español Algunas palabras		Familia extensa	Confeccionar ropa Hacer tarea después de labores del hogar	En comunidad
12 años	1981	Subsistencia familiar solo por cosecha Trabajo infantil	Acarrea agua del pozo	Acredita grado	Habla dos lenguas		Grupo de pares: uniforme	Indiferencia docente Trabajo infantil, trabajo doméstico, lavar ropa en el arroyo, acarrear agua ir al molino, pender lumbre con leña, hacer tortillas, Al último la tarea	En comunidad
13 Años	1982	Escaso ingreso para apoyar la escuela	Uniforme prestado Sin agua ni drenaje, lavar en el arroyo	Primer lugar de aprovechamiento	Aprende contenidos, aprende a leer, geografía			Después me gustaba la escuela No es importante estudiar, las niñas no estudian.	Migración materna pendular, causa económica para comprar uniforme
14 años	1983	Apoyo económico: trabajo infantil	Sin estufa, hacer la lumbre con leña	6º año de primaria "Ya no vas a seguir estudiando"	Sabe leer y escribir Hablar español Hacer tareas, trabajo jornalero infantil, Trabajo doméstico	Alcoholismo del hermano	Familia trabajo	De la custodia paterna a custodia del patrón Para que vas a estudiar, eres mujer	Permiso a padres para migrar/trabajo infantil.

edad	Año	Capital económico		Capital cultural		Capital social		Subjetividades	Migración/ Lugar de residencia
		Actividad y/o Ingresos	posesiones	Institucionalizado	Incorporado	Trayectoria familiar	Redes Sociales comunidad		
14 años	1984	Pago semanal	Envía remesas al pueblo: dinero cosas	Utiliza el español	Integra otras tradiciones desdibuja la lengua materna	Apoyo de familia a migrar	Trabajo con una prima	Aprende a desenvolverse en la ciudad, comida, vestido, zapatos Plancha de brasa, plancha eléctrica.	MIGRACIÓN A LA CIUDAD Edo. México
15 años	1984	Poco capital por trabajo doméstico en ciudad	Recursos económicos para fiesta con ayuda de familia Casa de madera, lámina de cartón	No continuó estudios	Sabe lavar, planchar, cocinar platillos típicos, mole, tamales, tortillas, con utensilios de la comunidad. barrer, limpiar casa, acarrear agua, coser, cuidar niños. leer y escribir, operaciones básicas de matemáticas. Valores: honradez, responsabilidad.	Apoyo de familia extensa para fiesta Solicitud de matrimonio	Tradiciones familiares festivas. Fiesta de 15 años	Intercambio de bienes materiales por parte del patrón. Fiesta, comida, vestido. Pesa más el apoyo familiar. Quería vender el cafetal para la fiesta. Solo hicieron comida, guajolotes, mole, arroz, un primo compró cerveza. Surgió un pretendiente para casarse.	Regreso al pueblo.
16 años	1985	Trabajo en la ciudad: vender tamales 30% de lo que venda	Envía remesas al campo: dinero, grabadora			Un primo fue por ella para llevarla a México a Trabajar	El primo asume tutela paterna. Desarrolla el rol de tutor y padre. Novio albañil	Espacio privado, cuidado del cuerpo como bien simbólico. La virginidad. "quería llevar a conocer el cuarto" después se casó con otra. "de todas maneras me iba a dejar."	Migración a la ciudad. Vende tamales. El novio migraba al campo y a la ciudad en busca de trabajo fuera del tiempo de siembra y cosecha.
17 años	1986	Trabajo en una tienda. Trabajo en el INEGI		SOLO PRIMARIA Tomó capacitación. No alcanzó puntaje de encuestadora	Aplazó el matrimonio.		Una amiga de la primaria, la invitó a trabajar en la ciudad.	Vínculo de migración entre pares. No familiar.	Regresa a la comunidad
18 años	87	En un puesto de comida de 5 de la mañana a 6 de la tarde. Duró dos años.	No cuesta conseguir trabajo, hay mucho trabajo. Abría el puesto,	Su amiga no sabe leer ni escribir 14 años, ella 17	Aprendió a elaborar desayunos y comida en puestos.	Mis papás tenían confianza en mí, llegaba con mi prima a México. Encaminó su papá	Una amiga se va con ella. Pidió permiso a su mamá. Había confianza.	Vamos a pasear el domingo. Buscar trabajos solas, en puestos de comida, hacer atole, desayunos, gorditas, arroz con leche. Mandaba dinero, cortes de tela, ropa, zapatos, sombreros. Hacía	Regresa a la ciudad a trabajar para mandar remesas. Era la 2ª vez que viajaba a México.

edad	Año	Capital económico		Capital cultural		Capital social		Subjetividades	Migración/ Lugar de residencia
		Actividad y/o Ingresos	posesiones	Institucionalizado	Incorporado	Trayectoria familiar	Redes Sociales comunidad		
								su ropa a mano	Ecatepec, Xalostoc, Edo. de México
18 años	88	Trabajo en una fábrica de focos							
		Trabajo de ayudante de albañil			Limpieza en casa, aprendió a hacer mezcla, Hablantes de lengua. Náhuatl, otomí		2 mujeres Rentaron un cuarto acondicionado con dos camas: AUTONOMÍA	Rentaron un cuarto en una vecindad, una de ellas era de Oaxaca, todas hablantes de lengua. Baño compartido para 6 inquilinos la mayoría migrantes unos de Michoacán. Convivían. Compraban comida	.
19 -20 años	1989	Puesto de licuados. Administra el negocio, compraba, cobraba.		Con estudios de primaria.	Trabajo, disposición, limpieza y jornada de trabajo larga, aprendió a hacer licuados, compras, administrar.	Se fue a vivir con su hermano casado. El hermano la celaba y no la dejaba tener novio.	Amistad con los clientes del puesto de licuados. Conoció al novio. La cuñada le sugirió al novio se la llevara.	Hermano, asumió la custodia. Controlaba tiempo, salidas. Conflicto con el novio. Fue golpeada y humillada. Violencia verbal, física, la golpeó y quería matar con la pistola	Puesto de licuados en parada de camión, indios verdes, México D.F.
21 años	1990	Seguía trabajando en el puesto de licuados	Cuarto rentado en vecindad, pagado entre los dos y un primo del esposo		Sabía hacer de comer, labores del hogar, trabajo de jornada extensa.	Se fue a vivir con el novio a su cuarto después de los golpes del hermano	Novio-esposo ayudante de albañil,		Vivía en la Presa, Gustavo A. Madero, límite del D.F.
		Pocos ingresos	Ingreso de jornalero		Trabajo fuerza física, ayudante de albañil.	Se fue a vivir con sus papás al rancho,	Consiguió trabajo en el pueblo en los tanques del agua	Embarazo, no pudo seguir trabajando.	Se regresaron al pueblo con sus papás,
22 años	1991		No tenía dinero, el esposo se fue.			El papá buscó la partera	Mi madrina era la partera,	Se atendió con médico, el parto con partera en casa. La técnica fue hincada de rodillas apoyándose en la cama, sobre una cobija. Sentí un jalón y nació. Ella ya sabía que iba a ser niña.	Al nacer la niña se fue a trabajar a México el esposo, tardó mucho en regresar, no

edad	Año	Capital económico		Capital cultural		Capital social		Subjetividades	Migración/ Lugar de residencia
		Actividad y/o Ingresos	posesiones	Institucionalizado	Incorporado	Trayectoria familiar	Redes Sociales comunidad		
									mandaba dinero. A los 6 meses.
23	1992	Trabajó de albañil, ayudaba con los gastos. Frijol maíz por bulto, en la plaza. El compraba para todos.	Compraron un puerco para los 3 años de presentación. El sentido de vida.			Fue por mí, le pedí que hablara con mis papás.	Le convencieron de quedarse. Bautizaron a la niña. No pudimos casarnos por falta de papeles. No tenía acta de nacimiento.	No quería irme con él, mi papá ya tenía seguro en el trabajo. Nos quedamos y nos casamos en el pueblo. Mis padrinos de salida de primaria fueron los padrinos de boda.	Regresó se quedaron en el pueblo. Iban a la leña, mazorcas. Se llevaban bien mi papá y él.
25	1994		Vendieron el puerco por la enfermedad			Ayudó la familia en la enfermedad y en los 3 años solo misa.		Su mamá enfermó y el esposo apoyó . La niña cumplió 3 años solo hicieron misa	
26	1995	Se fue porque no tuvo dinero, se fue a México.				Se quedó en la casa materna.		Embarazo de 2ª hija.	El esposo se fue a trabajar a México por 1 problema con un niño. enfrentó gastos médicos..
28	1997		Cuarto rentado.						A los 6 meses se fue a México con él. Cuautitlán Izcalli
28	1997	Dinero para viaje a casa del esposo. El ahorró.	Casa del esposo, familia extensa en una casa, nueras, hermanos, solteras.		Trabajo dejournalero y trabajo de quehaceres de casa de campo. Tortillas, nixtamal artesanal.	Se fueron a vivir en la casa del esposo para aliviar.		Parto en casa del esposo, con yerbas. Casa de su mamá del esposo. No quería ir. No lo tomó en cuenta. Preparó todo sin titubear. Ya tenía decidido el esposo. Yo tenía mucha desconfianza y pena. Todos duermen en el tapanco como mazorcas.	Se fueron a Huayacocotla, Ver.  El se fue a trabajar a México

edad	Año	Capital económico		Capital cultural		Capital social		Subjetividades	Migración/ Lugar de residencia
		Actividad y/o Ingresos	posesiones	Institucionalizado	Incorporado	Trayectoria familiar	Redes Sociales comunidad		
28	1997	No mandaba dinero.	Ninguna. Se quedó a vivir con la familia del esposo				Bautizo colectivo, toda la familia del esposo.	El esposo regresó con otra mujer, se casó con ella tenía casa en Pachuca. A mi se me fue la leche por el coraje.	
28	1997	Me mandaba 200 pesos cada mes. Pasaba por filtro de las hermanas. Pidió dinero para irse	Pedía fiado para la medicina de la niña. Deuda en la tienda. Sin trabajo y sin dinero.				Vivía con la familia del esposo.	Llevó a su niña con un curandero. Tuvo que caminar medio día para llegar con el curandero Me fiaban, tenía que arreglármelas sin dinero.	
28	1997					Llegó a la casa materna. Con dos niñas		No te di estudios pero no te moriste de hambre. Sentido de sobrevivir	Se fue con sus papás a vivir al pueblo. Paso 7 meses en la casa pensando. MIGRÓ A PACHUCA
29	1998	Se fue a trabajar a Pachuca de 8 a 5 de la tarde.	Ponía pegamento a los zapatos en área de manual	Certificado de estudios de primaria	Trabajé en una fábrica de zapatos, pero quebró.	Llegó a casa de prima, por Felipe Ángeles en un cuarto me prestó una cama.	Buscó sola trabajo por anuncio. Pidieron certificado, acta de nacimiento		
29	1998	Si me quedo en el pueblo que les doy?	Fabrica de costura, Coreanos, pagaban tiempo extra. Podía trabajar todo el tiempo.		Hablante de lengua las hijas, la mamá la abuela.	La mamá cuidaba a las niñas. "Si me quedo que les doy "	Mandaba dinero, cada 20 días, llevaba ropa, para mis niñas, despensa sábados y domingos	Nunca había trabajado en una empresa, sentía nervios que no conocía a nadie, pero preocupaba por sus hijas, lo que me pongan. Por ellas tengo que salir adelante. Les dejé solas, hasta que la pequeña cumplió 4 años. Cursó 1º y 2º la niña mayor en escuela. El maestro clases en español. Se repitió la historia. La mamá les hablaba en	9 horas de trayecto al pueblo, iba el fin de semana. Cada 15 días. Llegaba Huehuetla ahí me quedaba y salía a las 4 de mañana, esperando enfrente de la central. MIGRACIÓN

edad	Año	Capital económico		Capital cultural		Capital social		Subjetividades	Migración/ Lugar de residencia
		Actividad y/o Ingresos	posesiones	Institucionalizado	Incorporado	Trayectoria familiar	Redes Sociales comunidad		
								español. Ella aprendió español. .	GOLONDRINA
30	1999	Me estaba yendo bien, por eso decidí traer mis niñas Trabajaba tiempo extra de 1000 mensuales 1500 lo menos 900. Le tocó recorte de personal	La dueña de la casa es la prima, le prestó el cuarto.	Inscribió a sus hijas		La mamá cuidaba a las niñas en la ciudad. Hablante de lengua, no habla español	Se fue de la casa de la prima, a casa de otra prima en la Raza. Le prestó el cuarto. 150 al mes	Ventajas de tener a sus niñas, escuela a las dos, preescolar, primaria, hospital.	Ella decidió traerse a las niñas, y a mi mamá. Decidió trasladar a las hijas.
31	2000	Llegó con horario de 5 a 12, y 7 de la noche.  No quiero dejar de trabajar		La comunicación con los maestros era con recado en español por conducto de la mamá. Materiales, cooperación. Cuando llegaba pagaba		Su mamá se quedó en Pachuca con las niñas. En la raza mucha gente de San Lorenzo habla en Otomí. se ayudaba con su prima.	Se fue a casa de hermano en Ecatepec, México.  Ayuda en Pachuca de prima, prestamos. Solo cuenta con la ayuda de familia. Conoció a un muchacho papá de Lupita, me conquistó me junté con él. Lo conocí en el puesto de jugos. Era policía.	No la dejó trabajar. Me sacó de trabajar. La llevó a entregar las llaves.	Se fue a trabajar a México, doble turno en los jugos. Visitaba cada ocho días con las niñas.  Se juntó con un muchacho y se trajo a las niñas a México. También a sus mamá
33	2002	E trabajaba en fábrica de desperdicio, de camiones de basura. Yo le ayudaba, el cobraba, no me daba dinero. No podía mandar			Pensó en la virgen de Guadalupe para que naciera bien.  La suegra le dio un té para abortar		Su familia llevaba a la niña a la escuela.	Violencia verbal, ofensas, golpes, insultos, engaños, me ofendía con el papá de mis hijas, me preguntaba, y me pegaba para decirle la verdad. Diario me pegaba. Con el cinturón, a patadas, a puños, contra la pared.	Se fue a vivir en casa de la pareja Cuauhtepac, su mamá se regresó. La pequeña se fue con la mamá.

edad	Año	Capital económico		Capital cultural		Capital social		Subjetividades	Migración/ Lugar de residencia
		Actividad y/o Ingresos	posesiones	Institucionalizado	Incorporado	Trayectoria familiar	Redes Sociales comunidad		
		dinero a su otra hija.			Conocimiento de hierbas y curandería.			Embarazada me pegaba. Decía no era su hijo. Me tenía encerrada. No la dejaban salir. Embarazo avanzado, sin revisión de doctor. Con dolores no me llevaban al hospital. Nació su niña. Se embarazo de 4º hijo. Siguieron los golpes.	
35	2004	Robó dinero y lo buscaron. Se fue al pueblo. Nació el niño y falleció su papá.					Llegó prima de México, quería ayudarme a salir pero su esposo intervino.	Solo con verte los moretones en la cara sabemos. El niño cumplió un año. La pareja se regresó con su familia. Ella se quedó. El se trajo una muchacha del pueblo a México.	Fui al pueblo, a ver a mi mamá. Allá nació el niño. El se fue a esconder al pueblo, siguieron los golpes, no dije nada.
36	2005		Terreno de cafetal.			Comuniqué por teléfono a su mamá para llegar casa de su prima en México.		Lo seguí por mis hijos, ya había fallecido mi papá. El niño cumplió un año y pude comunicarme con mi mamá. El quería que vendiera su terreno.	San Cristóbal Ecatepec. Yo me quiero salir.
37	2006				Le hice creer que no lo iba a dejar.		la Sra. de la tienda. Dónde salen las combis a indios verdes. Salí con la ropa puesta, suéter roto, corre y corre, me dieron 20 pesos la de la tienda. Volteaba a ver que no me	Me escapé de esa casa, me fui con mi mamá llevaron la mochila a una tienda. Para escaparme. Me ayudó	Llegue prima en San Andrés. San Pedro, Ecatepec.

edad	Año	Capital económico		Capital cultural		Capital social		Subjetividades	Migración/ Lugar de residencia
		Actividad y/o Ingresos	posesiones	Institucionalizado	Incorporado	Trayectoria familiar	Redes Sociales comunidad		
							viera nadie		

## Capítulo VIII

### Resultados

#### Mujeres migrantes y la educación de sus hijos en la ciudad

##### 8.1. Cuidado de los hijos

En el apartado anterior, recuperamos la subjetividad de la mujer indígena en el proceso de migración así como la educación que recibió en su comunidad, tanto en la socialización primaria como secundaria; la distancia y violencia simbólica entre el habitus primario y secundario y su reconfiguración. Al respecto el habitus encarnado en la mujer por un trabajo pedagógico ancestral sobre roles femeninos que delegan la atención y cuidado de la casa y los hijos desde niña.

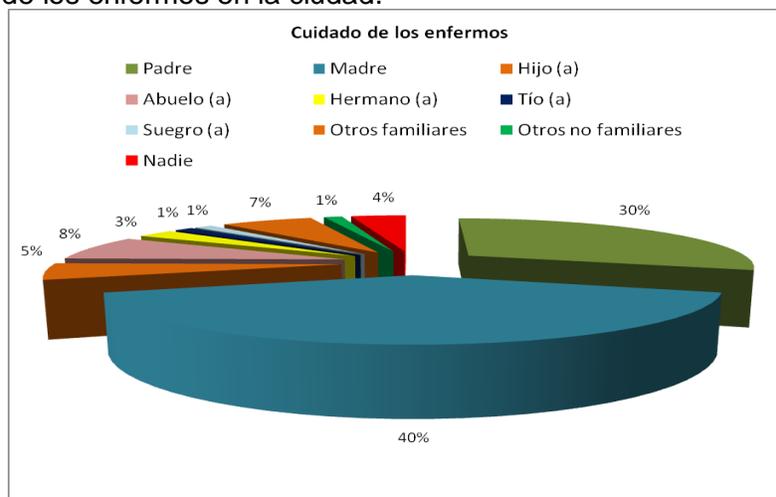
En la ciudad, la mujer madre, migrante también asume la responsabilidad de proporcionar recursos materiales que solicita la escuela para que sus hijos continúen estudiando, esto es uno de los motivos por los que, ya en la ciudad, busca los ingresos económicos. Asimismo se identificó que existe mayor disposición de las mujeres a que sus hijos continúen estudiando y está relacionado con un mayor tiempo de residencia en la ciudad. Esto se explica por la disposición y el habitus primario que internalizaron las mujeres migrantes, en la ciudad se reconfigura hacia una disposición positiva a prácticas educativas para los hijos. Es decir la escuela en el campo dominante es valorada socialmente, tiene un valor simbólico y las mujeres se ocupan más y dedican más recursos y tiempo que en la comunidad.

Identificamos que en la ciudad se da una mayor participación del padre en el cuidado de los hijos y en la atención en la escuela. Esta atención también se distribuye con los hermanos mayores, quienes pueden apoyar con el cuidado y ayuda, especialmente las niñas se les delega el cuidado de sus hermanos cuando la madre sale a trabajar.

En familia con jefatura femenina, los niños asumen la responsabilidad de su cuidado. Llegan de la escuela y se atienden de comer, las niñas mayores cuidan a los hermanos pequeños y se encargan de llevarlos a la escuela o alimentarlos.

También el cuidado de los enfermos es asignado a la mujer en un 40% aunque también se identifica mayor participación del padre de familia en la ciudad con un 30% y otros familiares como abuelos y tíos el 26% restante así como el 4% nadie cuida a los enfermos, (ver gráfica 14).

Gráfica 14. Distribución entre los agentes sobre el cuidado de los enfermos en la ciudad.



### 8.1.1. Ayuda en tareas

La mujer migrante dedica mayor tiempo a la elaboración o apoyo de las tareas de sus hijos en la ciudad. El 48% de 77 encuestadas afirmaron dedicar más de una hora con relación a la comunidad, solo el 20% dedicaba el mismo tiempo para ayuda en tareas. Ellas consideran importante la escuela pero el apoyo y la calidad es limitada por su escaso capital cultural institucionalizado, algunas no saben leer ni escribir y su situación laboral de jornada diaria en quehaceres domésticos les limita el tiempo y dedicación a los niños; quienes permanecen encerrados hasta que regresa de trabajar o son atendidos por la abuela, (ver tabla

6). Casi la mitad aseguró que en algunas cosas si puede ayudar pero en otras no, y 22 mujeres de 77 aseguró no poder ayudar en nada a las tareas porque la ayuda es difícil, esto por la distancia entre la escuela y la familia en relación al capital cultural institucionalizado. El apoyo académico queda relegado a los hermanos mayores, o familiares cercanos de la familia. (Ver gráfica 15).

Gráfica 15 Tiempo que dedica a las tareas de sus hijos



Algunas madres de familia que tienen tiempo de radicar buscan asistencia de tareas con el DIF estatal en donde brindan a los niños de madres que trabajan y de escasos recursos, alimentos y ayuda en tareas así como talleres de costura, pintura etc. No es un programa que considere en especial a la población migrante indígena, por tanto las necesidades educativas de los niños así como la diversidad cultural y la lengua indígena se desdibuja en el espacio de la ciudad.

Tabla 7 Comparativa de ayuda en tareas en la comunidad y en ciudad.

Ayuda en las tareas de los niños		
Apoyo en tareas a los niños	Comunidad	Ciudad
Madre	26	44
Padre	4	7
Hijo (a)	6	6
Abuelo (a)	1	2
Hermano (a)	2	6
Tío (a)	2	1
Suegro (a)	0	1
Yerno/nuera	0	1
Otros familiares	3	1
Otros no familiares	2	2
Nadie	31	6
Total	77	77

### 8.1.2. Participación con la escuela

La participación de las madres de niños migrantes a la firma de boletas cada bimestre se registra en un 90%. Los maestros afirman que ellas organizan su tiempo con el trabajo para asistir aunque su participación es pasiva. Cuando los niños enfrentan bajo aprovechamiento o reprobación, las madres no pueden incidir al respecto con algún apoyo. Sin embargo se ha identificado que algunas madres participan más activamente en la escuela con eventos, apoyo a sus hijos y permanecen con mayor cercanía en el aprendizaje de los niños, esto se relaciona con madres indígenas que tienen un largo periodo de vivir en la ciudad. La distancia entre mujeres recién migradas a las que llevan mayor tiempo se identifica tanto en la participación con sus hijos así como el aprovechamiento escolar de los mismos.

Los maestros han expresado que la baja escolaridad y no hablar español es una limitante para algunas mujeres indígenas porque no pueden comunicarse con el maestro y están en desventaja de apoyar académicamente a sus hijos con un trabajo coordinado con el maestro.

En cuanto al capital cultural objetivado, afirman tener el 77%, en cuanto al material de lectura que tienen las familias corresponde a los libros de texto gratuitos y el 55% aseguró tener revistas en casa, con contenido de espectáculos o tiras cómicas además de que el tiempo libre se dedica a ver televisión en más de dos horas diarias.

## 8.2. Situación educativa de los niños en la escuela urbana de Pachuca.

### 8.2.1. Caracterización de niños en edad escolar entre 6-16 años en hogares con hablantes de lengua indígena.

La población encuestada para este estudio consistió en 173 niños entre el rango de 6 y 16 años, los cuales, 81 son niños y 92 niñas. Un porcentaje del 71% se dedica solo a estudiar y el 3% estudia y trabaja.

Es importante resaltar que en este rango de edad, existen 44 niños y niñas que no estudian ni trabajan (25%), por tanto son población vulnerable a la delincuencia, alcoholismo, y drogas, alejados del sistema educativo que pueda dar la posibilidad de desarrollar sus habilidades o destrezas. De la población que estudia, asisten al turno matutino el 87% y el 13% en turno vespertino en los niveles de primaria y secundaria.

Los 129 niños encuestados pertenecen a hogares indígenas en donde al menos uno de los padres habla lengua, por tanto están en contacto con la cultura de origen y su lengua materna. Sin embargo sólo 26 niños y niñas afirmaron

hablarla (20%), un porcentaje de 33.5% no la habla, el 34% de ellos no contestó a la pregunta.

### 8.2.2. Lengua indígena en la escuela.

La lengua es una dimensión importante del habitus en los agentes ya que es un conjunto de disposiciones que se constituyen en un campo. En México y la ciudad de Pachuca ha predominado la lengua del español como lenguaje dominante, a través del tiempo y del espacio las prácticas lingüísticas legítimas han sido y son el uso del español, esto tiene como consecuencia una censura tanto por los dominantes como los agentes que hablan lengua.

Los niños y las familias responden a las demandas del campo porque la mayoría domina el lenguaje español. Con respecto a niños hablantes de lengua, se identificaron en la escuela Libertadores de América a través de la estadística 911.4 en el ciclo escolar 2006-2007 un total de 115 hablantes, sin embargo en las interacciones en cada aula se identificaron más de la mitad de niños en cada grado que hablan lengua. Es decir, de la matrícula de 348 niños, más del 50% es población hablante de lengua.

En cuanto a la lengua que hablan, predomina el náhuatl con un 84% y un porcentaje del 16% habla otomí (ver tabla 7). Sin embargo en entrevistas en profundidad se identificó que existen niños de regiones más alejadas hablantes de maya de Centroamérica y Chiapas, mismos que no aparecen identificados en el tratamiento estadístico.

Tabla 8. Lengua que hablan los niños

Lengua que hablan niños entre 6 y 16 años	
náhuatl	31
otomí	6
totales	37

El uso de la lengua en la escuela se da esporádicamente en lugares como el patio de recreo. Los maestros detectan problemas de socialización cuando un niño o niña hablante de lengua indígena se incorpora a la escuela por primera vez, se muestran tímidos, no hablan con nadie, y los demás niños abusan y lo violentan tanto física como verbalmente.

En las primeras visitas a las escuelas resaltan también ciertas cuestiones de discriminación que van desde las risas y burlas (*“que tan raro hablas...”, “no sabes cómo decir esto...”, “nunca has visto una computadora...?”, ...”eres un indio!”, “eres un macuarro”*), hasta problemáticas más fuertes que también lastiman el autoestima de los niños indígenas, representando un problema psicológico para ellos. Existe en general una baja autoestima entre ellos, hay miedo de admitir su pertenencia étnica, lo cual conlleva obviamente también a una serie de problemas de aprendizaje para estos niños y a una serie de problemas en el aprovechamiento escolar que muchas veces se canalizan como niños con problemas de aprendizaje o niños con discapacidad en el lenguaje.

La propia discriminación la experimentan entre ellos mismos, entre los que hablan lengua o son de origen indígena.

*“Si hay un poquito de crueldad entre ellos mismos, en agredir, en burlarse de sus compañeritos que hablan el náhuatl el otomí, se burlan de ellos, de sus papás, de sus abuelitos entre ellos mismos.” (EMJGTV5o290507)*

Como no se alienta el uso de la lengua indígena en las clases, su uso se reduce a espacios privados como la casa, solo entre padres e hijos. Esta arbitrariedad cultural que reproduce en la acción pedagógica con el uso del español, desarrolla un habitus duradero, su productividad se mide porque es trasferible a otros campos, primero el campo educativo, es decir, en la escuela. En cuanto avanzan de grado, los niños indígenas desdibujan aún más su identidad indígena y la niegan. Los alumnos y alumnas de la escuela Libertadores de América, (destinatarios legítimos) se someten a la lógica de la arbitrariedad

cultural inculcada y transfieren el hábito de la lengua a otros campos como el laboral y social.

Los maestros afirman que no han escuchado que las mamás hablen o se dirigen a sus hijos en lengua indígena al interior de la escuela. La intervención del maestro ayuda para que prevalezca el respeto y compañerismo. Superando esta etapa, el niño se incorpora a la dinámica escolar y es aceptado por todos sus compañeros, (Entrevista M-VMQ-1-14-10-2007) y asimilado por el sistema escolar, sus reglas, normas se han incorporado en los destinatarios.

En la escuela predomina el uso del español, todos los niños lo hablan, expresan haber aprendido el idioma principalmente en casa (49%) y en la ciudad (14%), solo el 3% afirma haberlo aprendido en la escuela lo cual habla de un aprendizaje de la lengua del español en la socialización primaria, la familia, como espacio privado y los niños que lo aprenden en la escuela es porque ha predominado en casa el uso de la lengua indígena y llegan a migrar a la ciudad donde lo aprenden, por tanto estaríamos hablando de hogares monolingües en un 3%.

Tabla 9 Lugares donde los niños aprendieron a hablar español

¿DÓNDE APRENDIO A HABLAR ESPAÑOL?		
LUGAR	Frecuencia	Porcentaje
CASA	18	49%
ESCUELA	1	3%
CIUDAD	5	14%
NO CONTESTÓ	13	34%
TOTAL	37	100%

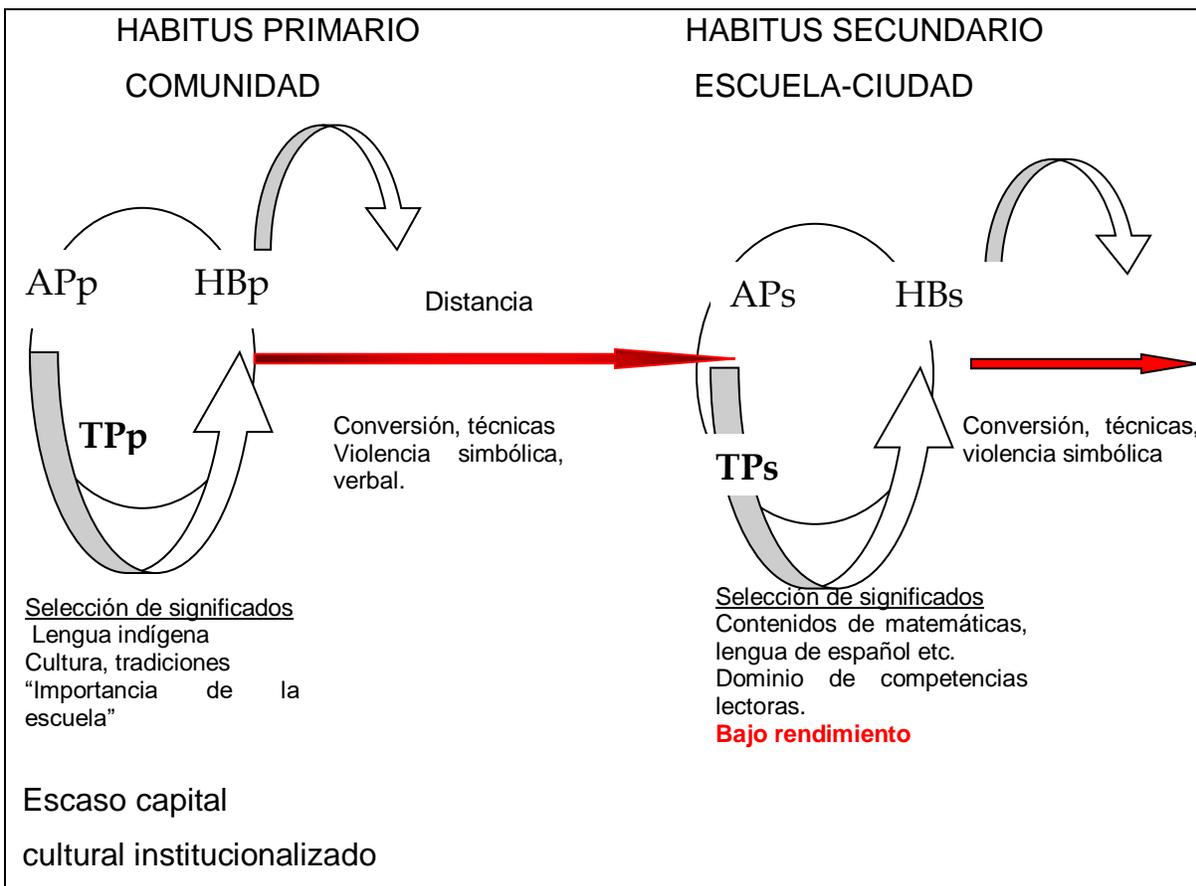
### 8.2.3. Percepciones de la escuela

Todos los niños entrevistados afirmaron que les gusta aprender e ir la escuela, “aprendemos cosas nuevas y compartimos otras” (EAK5o81007) les agradan algunas actividades como leer y trabajar.

Tienen incorporada la importancia de aprender, esta percepción es un trabajo pedagógico producido desde la Acción Pedagógica primaria APp (en la familia). Las familias y las madres en el tiempo que han radicado en la ciudad han incorporado que el capital en el campo de juego es: el idioma del español y “*aprender, para encontrar un trabajo*”. Los padres comunican también la responsabilidad de asistir a la escuela.

Esta disposición de los niños, ha requerido de tiempo necesario para generar una disposición irreversible. También la escuela (el sistema escolar) refuerza mediante sus prácticas, un Trabajo Pedagógico secundario (TPs), en el que los niños (destinatarios legítimos) incorporan la cultura escolar mediante técnicas pedagógicas y una selección de contenidos que garanticen la reproducción del sistema, aunque no se tome en cuenta esta distancia que existe entre el habitus primario de la familia y el habitus secundario de la escuela, (ver ilustración 5) es por esto, que los niños de primero y segundo grado, expresaron que las materias más difíciles son conocimiento del medio y español.

Ilustración 5 La distancia es mayor entre el habitus primario de la familia y el habitus escolar de los niños en la ciudad



En los grados posteriores el 42% de niños encuestados afirmaron que la materia más difícil es matemáticas, y en menor porcentaje del 8% la materia de español, (Ver tabla 10), sin embargo, en entrevistas a los maestros y a los niños, se identificó que existen problemas de comprensión lectora y no tienen el hábito de la lectura en casa y porque no tienen un ambiente lector. Esto se comprueba con los resultados de la prueba de ENLACE<sup>26</sup>, la escuela ocupa el lugar 130 de un total de 141 en el turno matutino y el 137 lugar en el turno vespertino a nivel municipal de Pachuca de Soto.

<sup>26</sup> Prueba objetiva estandarizada que mide los conocimientos y habilidades definidos en los planes y programas de estudio de educación básica en las asignaturas de Matemáticas y Español.  
<http://www.enlace.sep.gob.mx/gr/>

Esta problemática tiene varias aristas, una es la baja escolaridad de los padres, otra es la distancia entre el habitus primario y secundario, porque existe una distancia mayor entre el habitus que tiende a inculcar la escuela (hábitos de lectura, ambiente alfabetizador, comprensión lectora e identificación y producción de diversos textos así como situaciones comunicativas en el idioma español) mismas que son violencia simbólica objetiva del Sistema Educativo que además evalúa con pruebas estandarizadas mediante una selección arbitraria. Por tanto, la productividad de los aprendizajes son escasos, los niños o (destinatarios legítimos) se les priva de los beneficios de los materiales y simbólicos de la educación completa (Bourdieu 2001:71) Es decir, cuando no se tiene acceso al conocimiento a través de la lectura, se traduce en rezago educativo y reprobación.

Al respecto, analizamos el logro académico de los alumnos de 3º a 6º grados en la prueba ENLACE<sup>27</sup>. El 58.3 % de los niños obtuvieron el nivel elemental que requiere fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura. Al respecto el material de lectura que tienen en casa no favorece el hábito de la lectura, los materiales que tienen en las familias son los libros de texto de primaria y revistas de escaso contenido o aporte de conocimiento o cultura. (Ver tabla 9). En el nivel de insuficiente está el 20.6% de niños, ellos necesitan adquirir los conocimientos de la asignatura evaluada, entre ellas la de comprensión lectora.

En resultados más favorables, el 19.3% en el nivel bueno, que muestra un nivel de dominio adecuado de los conocimientos y posee las habilidades de la asignatura evaluada, sin embargo, solo el 1.7% con desempeño de logro excelente, que posee un alto nivel de dominio de los conocimientos y habilidades de la asignatura de español.

---

<sup>27</sup> <http://enlace2006.sep.gob.mx/resultados2007/r07CCTGeneral.asp>

Tabla 10. Material de lectura en el hogar de familias indígenas

Tipo de material para lectura que hay en el hogar				
En existencia	Libros	%	Revistas	%
Si	59	77%	42	55%
No	16	20%	30	39%
No contestó	2	3%	5	6%
Total	77	100%	77	100%

En los resultados de matemáticas de la misma prueba, los maestros aseguran que la falta de comprensión lectora es un obstáculo para el razonamiento de los problemas y su resolución porque no comprenden lo que leen y no pueden interpretar y organizar los datos. De ahí las dificultades en matemáticas y que los niños consideren las matemáticas la materia más difícil, esto se comprueba con los resultados obtenidos en la prueba de ENLACE donde el número de niños en el nivel de insuficiente es del 21.4% , en el nivel de elemental tienen el 58.9% y el nivel de bueno el 17.3% y en el nivel de excelente se eleva más que el español ya que asciende al 2.4 % lo cual indica que existe ligeramente una población mayor evaluada con excelente, aunque sea muy escasa significativamente con el total de la población evaluada con la prueba de enlace.

Tabla 11 Materia más difícil

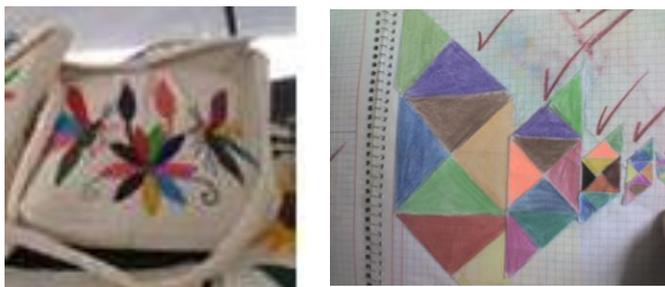
MATERIA DIFÍCIL		
	Frecuencia	Porcentaje
ESPAÑOL	2	8%
MATEMATICAS	11	42%
HISTORIA	1	4%
CIVISMO	2	8%
C.		
NATURALES	2	8%
GEOGRAFIA	0	0%
No contestó	8	31%
	26	100%

Para poder invertir esta relación desfavorable de bajo rendimiento y logro académico, podríamos plantear el trabajo pedagógico a la inversa, es decir, si tomara en cuenta por principio, la distancia entre el habitus preexistente, y el habitus a inculcar y tomar los conocimientos previos de los niños para el logro académico a través de una sistematización y organización de una pedagogía explícita, se reduciría la distancia entre los contenidos impuestos por la arbitrariedad cultural y los destinatarios legítimos a alcanzarla. Pero esto sería una paradoja. Ya que *“si una Acción Pedagógica que pretendiera develar en su práctica su verdad objetiva de violencia, sería autodestructiva”* (Bourdieu 2001).

Por otro lado los contenidos que los niños relacionan con las matemáticas son las cuatro operaciones básicas, el trabajo pedagógico que desarrolla la escuela está enfocado a la habilidad de sumar, restar, multiplicar y dividir. Los docentes trabajan con los niños las habilidades geométricas con trazos y figuras. En estas actividades se expresa el habitus de los niños, expresiones distintivas que se convierten en diferencias simbólicas (en la ciudad), la elección de colores de una gama muy parecida a los bordados de su lugar de origen, (ver figura 3) es una forma de expresión de lo social en las cosas y en las mentes. (Bourdieu:

1977) Es por lo tanto que los maestros incorporan al contenido, aspectos culturales muy sutiles y de manera empírica que favorecen la valoración de su cultura.

Ilustración 6 Expresión objetiva de lo social y el gusto



En el caso de la lectura, se identificó, por un lado los niños expresan en entrevistas que les agrada leer libros esto se relaciona porque la escuela tiene una colección de libros en cada salón que los niños pueden elegir y llevar a casa en préstamo, aunque el bagaje es escaso, a los niños les gusta hojearlos, explorarlos y leerlos. Los maestros se han mostrado animados en consolidar un proyecto de lectura para los niños en general, por tanto, se requiere de un diagnóstico de los niños que tiene la escuela, respecto a los lugares de origen, las lenguas que hablan así como las edades para que se puedan proporcionar los materiales adecuados y fomentar la lectura tanto en la escuela como en la casa. Libros con enfoque intercultural que puedan rescatar y revalorar la cultura, podría ser una técnica empleada para reducir la distancia entre el habitus primario y el habitus secundario. Esto en relación a que en la escuela es el único espacio en donde los niños pueden acceder a materiales bibliográficos con contenido, ampliar su cultura y desarrollar habilidades de comprensión de texto. Otro aspecto importante es la participación de las familias en que puedan sumarse a la motivación de la lectura, con una extensión de los libros de la escuela a la casa.

Tabla 12 Calificaciones de los niños encuestados

CALIFICACIÓN ESPAÑOL			CALIFICACIÓN MATEMÁTICAS		
Calificación	Frecuencia	Porcentaje	Calificación	Frecuencia	Porcentaje
5	0	0%	5	0	0%
6	0	0%	6	2	8%
7	1	4%	7	2	8%
8	5	19%	8	3	12%
9	6	23%	9	5	19%
10	0	0%	10	0	0%
No Contestó	14	54%	No Contestó	14	54%
Total	26	100%	Total	26	100%

#### 8.2.4. Costumbres y tradiciones

Las familias indígenas difieren en el tiempo de radicar en la ciudad, algunos niños y niñas son originarios de la ciudad, sin embargo se identifican con las costumbres y tradiciones del lugar de origen de sus padres. Van de vacaciones con toda la familia por una o dos semanas o en su defecto por el trabajo de sus padres se van con sus abuelos a pasar el mayor tiempo posible en la comunidad. Llevan remesas de pan, jabón, dulces, ropa y cosas que no se consiguen “porque allá no venden nada”

Las costumbres y tradiciones se practican tanto en la comunidad como en la ciudad, elaboran platillos tradicionales, como mole, zacahuil, tamales, con los ingredientes que se pueden conseguir en el tianguis de los miércoles y de los domingos.



Foto 3 Platillo tradicional de la comunidad, se elabora en la ciudad para festejos como cumpleaños o fiestas importantes: salida de 6º de primaria

La plaza se coloca a lo largo de la calle donde se encuentran algunas tiendas. Festejan en la ciudad como en el pueblo el festival del Carnaval y el día de muertos elaborando platillos típicos como el zacahuil. Las niñas ayudan a su elaboración con instrumentos rudimentarios como el metate para hacer el mole y tienen predilección por vivir estas fiestas en su comunidad porque expresan que son más bonitas como las graduaciones que se hacen con castillos y toritos y comidas donde asisten todos los que viven en la comunidad. La escuela a su vez retoma estas tradiciones como parte de la cultura de los niños y la familias, colocan el altar de día de muertos con participación de las familias. Los maestros y director se han percatado que también el carnaval es una tradición que se expresa en la colonia de la Raza y Cubitos y planean incorporarla a las actividades culturales de la escuela ya que esta se realiza año con año con la organización social de los vecinos, nombrando un mayordomo y actividades a realizar, música, comida, etc.

Foto 4 Expresión objetiva del carnaval, reproducción de tradiciones en la colonia la Raza y Cubitos por habitantes, hablantes de lengua indígena



Las cosas que les agradan de la ciudad es que pueden comprar de todo más barato, frutas y verduras, las casas y la escuela.

Las cosas que les desagradan de la ciudad es la basura, la drogadicción, alcoholismo y que están expuestos al robo. No les agrada que las paredes estén rayadas o con grafitis, la violencia verbal de otros niños y jóvenes vecinos.

#### 8.2.5. Situación de las niñas indígenas

Las niñas afirman que les gusta ir a la escuela, en sus casas les comunican la importancia de la escuela, asistir para aprender, trabajar, leer y escribir con la finalidad de que puedan encontrar un trabajo. Sin embargo los papás pasan el tiempo fuera de casa por su situación laboral y no apoyan en las tareas y cumplimiento de los materiales. El juego es una prioridad en las niñas entrevistadas y expresaron el gusto por actividades en el patio como educación física y el recreo. Las asignaturas que no les gusta son matemáticas, expresan que les cuesta trabajo entenderle a la maestra. La mayoría de las niñas reconocen dificultades en la comprensión lectora, en seguir instrucciones escritas de los

exámenes. Las aspiraciones de las niñas a desarrollar una profesión se orientan a ser maestra, doctora, secretaria.

Foto 5 Honores a la bandera con escolta de la escuela “Libertadores de América conformada por niñas, dos de ellas, hablantes de lengua indígena”



En cuanto al desempeño escolar, todos los profesores opinaron que las niñas destacan más que los niños, los mejores promedios para participar en la escolta corresponden a las niñas. Asimismo también podemos ratificar este dato con la formación de las mujeres ha logrado acceder a licenciaturas en relación con los hombres.

En eventos académicos y culturales que organiza la escuela, las niñas tienen mayor participación en relación con los niños. Los profesores afirman que las niñas declaman poesías y lo hacen en su lengua materna. Estos eventos son especiales porque están relacionados con sus costumbres y tradiciones como el día de muertos o 10 de mayo.

En la dinámica familiar las niñas asumen roles tradicionales femeninos, todas afirmaron que ayudan a los quehaceres del hogar como lavar trastes, barrer, trapear y hacer la comida. En el caso de la jefatura femenina el cuidado de los

niños se ha delegado a las niñas mayores, apoyan con el cuidado de los hermanos y hermanas más pequeños, los llevan a la escuela o pasan por ellos, les dan de comer y ayudan a sus tareas. Los días que no hay clases, acompañan a sus mamás a trabajar a las casas donde realizan quehaceres domésticos esto con la finalidad de aligerar el trabajo y acortar el tiempo de la jornada.

Las niñas afirman que tienen temor de ir a la escuela o regresar solas a sus casas ya que el riesgo a la violencia es alto. En el trayecto de su casa a la escuela son vulnerables al rapto, también las interceptan jóvenes que tienen problemas de drogadicción y están expuestas a la violencia física, verbal y sexual.

La mayor problemática que enfrentan en barrio es la drogadicción. Las niñas son víctimas pero toda la población infantil y juvenil son vulnerables, tienen identificados a vecinos o familiares cercanos como primos o hermanos que consumen drogas, las esconden entre su ropa, calzado, calcetines. Este problema social no pasa desapercibido por la escuela, han identificado algunos casos, que aunque escasos se ha procurado intervenir de manera directa con las familias y los niños. Es más el compromiso que tienen los maestros como el director a esta problemática, que se interviene muchas veces sin contar con el apoyo institucional especializado, sino solo con el seguimiento dentro de la escuela.

## CONCLUSIONES

### La población indígena en la ciudad

En la Ciudad de Pachuca, Hidalgo, la búsqueda de migrantes indígenas enfrentó dificultades por el ocultamiento de sus marcadores étnicos como la lengua indígena y su cultura. Los indígenas ocultan su origen y el registro que se tiene en los datos estadísticos da cuenta de una cifra que no corresponde a la realidad. Según estos datos, la población hablante de lengua indígena se localiza en 4 AGEB de la ciudad de Pachuca Hidalgo. En la AGEB 1245 la población aumentó en el año 2005 en relación al censo del 2000 mientras que en las otras AGEB, la población disminuyó. De los 1267 indígenas identificados 592 son hombres y 675 mujeres. La lengua que predomina es la náhuatl con 73%, seguida de otomí con un 24% y otras lenguas entre las que se cuenta el mazahua. La muestra la representan 80 familias que cuentan con niños en edad escolar, matriculados en la escuela Libertadores de América localizada en el AGEB 1245 ubicada en la Colonia La Raza en la parte más alta del Cerro de Cubitos. El total de la muestra corresponde a 430 individuos, el 53% del al sexo femenino y el 47% al sexo masculino. Los informantes fueron en su mayoría mujeres. En el desarrollo del trabajo de campo se enfrentaron problemas para identificar a los migrantes indígenas porque ocultan su identidad negando su origen. En la escuela Libertadores de América se identificó que de 465 niños, aproximadamente el 70% corresponde a niños de origen indígena, mientras que en el registro 911.4 los maestros pudieron identificar solo una tercera parte de esta población. Esto se logró en interacciones en las aulas de toda la escuela

## **Cambios socioeconómicos**

Entre las familias indígenas, predomina la familia nuclear y la familia extensa. El promedio de integrantes por familia es de 5.3 personas en un rango de 2 a 11 integrantes. El 80% de los encuestados son menores de 36 años, es decir se trata de integrantes jóvenes en edad de estudiar y trabajar.

Hay gran distancia entre los bienes poseídos en la comunidad de origen y la ciudad, 79% de las mujeres entrevistadas expresaron que la calidad de vida mejora en la ciudad a pesar que las condiciones de la vivienda son precarias para los recién llegados. El 41.8% de las viviendas habitadas tienen piso de tierra, 20 viviendas no cuentan con agua entubada y 10 de ellas no tienen drenaje, sin embargo en la comunidad de origen las viviendas son de un cuarto o dos, con piso de tierra la mayoría, no cuentan con drenaje, hay que recorrer distancias grandes para suministrarse de agua entubada o estancada, No hay servicios de salud cercanos.

La lucha de las mujeres migrantes en el campo de juego de la ciudad se da por adquirir el capital económico. Entre las encuestadas se identificó que la mayoría de los migrantes mujeres y hombres inicialmente al buscar trabajo se apoyan en redes familiares, posteriormente se da por medio de sus redes sociales (conocidos, amigos, vecinos, etc). A mayor tiempo de residencia, cuando ya tienen incorporada la estructura social de la ciudad para buscar trabajo, lo hacen de forma independiente. Las solteras se apoyan en su grupo de pares, vecinas o amigos, En la lógica de dar cuenta de los hallazgos que poseen los agentes, las mujeres migrantes indígenas y sus familias desde una física objetivista, se da cuenta de los ingresos o capital económico. Se encontró un ingreso escaso y una desigualdad en el ingreso de las mujeres con relación a los hombres. De la muestra encuestada, el 12% percibe entre 3 y 5 salarios mínimos, el 88% tiene ingresos menores a 3 salarios mínimos. La situación de la mujer migrante es todavía más precaria, el 76% percibe menos de 2 salarios, esta relación coloca a las mujeres migrantes en desventaja. El escaso capital cultural institucionalizado

está relacionado con el tipo de actividades laborales donde acceden los indígenas en la estructura social, el trabajo informal y subempleos mantienen a los indígenas en una posición marginada y de pobreza por los salarios que perciben que oscila entre uno y tres, considerando que la ciudad de Pachuca se encuentra en el área geográfica C donde el salario mínimo es de los más bajos, de 52.95 pesos diarios en el año del 2009, podemos entender la desigualdad social en la que se encuentran. Solo 6 hombres y dos mujeres tienen un ingreso entre 4 y 5 salarios mínimos que corresponde al 4.8% y al 1.6% respectivamente de la población encuestada.

## **Cambios culturales**

### Capital cultural

Los indígenas en tanto grupo marginado se han mantenido excluidos de procesos educativos y su capital cultural institucionalizado es escaso o nulo. Los migrantes están sometidos por parte de los agentes del campo de la cultura dominante, por ser económicamente dominados, culturalmente subordinados en capital institucional ya que de los migrantes indígenas encuestados el 25% de mujeres y el 14% de hombres son analfabetas.

En cuanto a estudios de primaria, tanto de hombres como mujeres asciende al 43%, mientras que en el nivel de secundaria los hombres tienen el 21% y las mujeres el 14%. Para el nivel de bachillerato solo el 7% de los hombres y el 4% de las mujeres acceden a este nivel. En la adquisición de capital cultural que tiene transferencia a tasa de cambio a capital económico las mujeres acceden en 2% (4 por 1 hombre) a carreras técnicas, mientras que los niveles superiores como normal y licenciatura se identificó un caso de mujer en cada nivel que corresponde a menos del 1% en las mujeres, pero del 0 por ciento de los hombres, mostrándose mayor persistencia a terminar un rol educativo.

### Capital cultural Incorporado

El capital cultural incorporado, se considera la herencia ancestral de la lengua, tradiciones, costumbres, saberes, valores, formas de entender y explicar el mundo, pensamiento y procesos de aculturación entre la cultura indígena y mestiza, cultura náhuatl, otomí que han sido objetivados en prácticas culturales, habitus. Los conocimientos y habitus heredados a través de un trabajo pedagógico que tiene como mecanismo de reproducción la socialización primaria, se han transmitido de generación en generación.

Del total de 407 encuestados, identificamos que más de la mitad habla lengua indígena, considerando que 85 personas no contestaron. En nuestro estudio, identificamos que son ambos padres quienes la hablan y en mayor proporción las mujeres. En línea directa de parentesco son los hermanos, primos y por supuesto los padres de migrantes quienes la hablan. En la ciudad, vivir en cercanía con otras familias migrantes hablantes de lengua, favorece que puedan practicarla.

La lengua tiene una práctica social solo en el ámbito familiar. Hay una disfuncionalidad de la lengua en espacios públicos, esto se explica porque la cultura hegemónica ha legitimado el uso del español y otras lenguas han entrado en desuso. Esto conlleva la discriminación hacia prácticas lingüísticas y provoca el desdibujamiento y ocultamiento de ser hablante de lengua.

### **Redes sociales y mujeres migrantes indígenas**

El 74% de los migrantes indígenas de nuestro estudio, tenían como único destino a la ciudad de Pachuca, Hidalgo, a pesar de que el 70% no conocía la vida en la ciudad, favoreció el proceso de inserción las redes sociales generadas por los jefes de familia quienes son los que deciden la migración de la familia, o en el caso de las hijas, cuando quedan en custodia de una familia receptora en la ciudad que las recibe con oferta de trabajo doméstico.

En el caso de las familias nucleares deciden permanecer definitivamente en la ciudad cuando los hijos están en etapa escolar (preescolar, primaria y secundaria) también más de la mitad, no tiene pensado regresar a la comunidad, solo un 21% piensa volver después de muchos años, cuando los niños terminen la escuela.

La mitad de las mujeres encuestadas opinaron que vivir en la ciudad tiene mayores ventajas que desventajas. Uno de los motivos principales de permanecer en la ciudad además del aspecto económico y mejores ingresos es la escuela de los hijos y atención médica aún cuando no tienen servicio del sector salud. En el caso de las mujeres indígenas solteras y mayores de edad se identificó mayor autonomía sobre decidir a qué ciudad migrar. En ellas se identificó una red de solidaridad con sentido de pertenencia étnica por ser hablantes de alguna lengua. Las relaciones interétnicas e intraétnicas mediante el soporte mutuo de la vivienda y gastos.

En el proceso de migración de la comunidad a la ciudad de las familias, se entreteje una red migratoria femenina con vínculos familiares que favorece el trayecto como la estancia en la ciudad. La consanguineidad directa como hermanas, primas, tías así como familiares políticos como cuñadas, suegras etc. respaldan la sobrevivencia de los migrantes recién llegados. También favorecen el envío de remesas de la ciudad a la comunidad y viceversa, los artículos enviados van desde alimentos tradicionales que no se encuentran en la ciudad y que favorecen sus prácticas culturales, principalmente en fechas importantes como día de muertos.

El regreso al pueblo se da en periodos cortos y por sucesos importantes como nacimientos, bodas, fiestas religiosas o muerte de algún familiar. A pesar de vivir en la ciudad y decidir permanecer en ella definitivamente, no rompen el vínculo con la comunidad de origen ni con sus costumbres y tradiciones, objetivadas en prácticas culturales y consumo de bienes de la comunidad. Las redes femeninas tienen vigencia permanente, no difieren por tener poco o mucho

tiempo en la ciudad y se refuerzan en periodos vacacionales escolares de sus hijos.

## **Capitales y reconfiguración del habitus**

### Los Agentes

Las mujeres se mueven geográfica y simbólicamente en dos mundos sociales, viven en el cerro de Cubitos y trabajan en colonias cercanas a escasos kilómetros. La distancia entre ambos mundos es de proximidad física y geográfica, pero grande la distancia social, simbólica y económica. Conocen la ciudad, vías de transporte, identifican los riesgos de vivir en la ciudad como la inseguridad, se trasladan en centros comerciales y dominan dos idiomas, el de su lengua materna y el de la cultura dominante. Algunas saben leer y escribir, negociar su trabajo, organizar sus horarios para la familia y trabajo, toman decisiones en los lugares que pueden trabajar y sus ingresos aunque estén en la escala más desvalorizada del campo dominante. La ventaja que brinda la ciudad es la transferencia del capital cultural incorporado por capital cultural económico, asimismo este capital les brinda mayor autonomía, toma de decisiones sobre el uso del dinero y uso del tiempo en la ciudad.

### Capital cultural incorporado y la reconfiguración del habitus

El capital cultural incorporado, encarnado, se presenta en la realidad objetiva en el cuerpo y actividades de las niñas, a manera de ejemplo; la educación de una niña es diferente para un niño, está determinado tanto por el contexto socio histórico así como el espacio geográfico. En el trabajo pedagógico primario, la familia, se objetiva, que las niñas, desde muy pequeñas, encarnen en su ser biológico prácticas sociales propias del cuidado de la casa y labores domésticas: lavar (en el río), prender leña en el fogón de la cocina, elaborar tortillas a mano (desde elaborar el nixtamal, molerlo en el molino, elaborar las tortillas a mano en un comal sobre leña) hacer salsa, frijoles. Acarrear agua del

pozo hasta la casa recorriendo varios kilómetros con dos cubos, acarrear leña y cuidar a los animales de granja, que ayudan al sustento para el consumo familiar, son algunas actividades que tiene que realizar una niña de la comunidad como apoyo a su familia además de cuidar a sus hermanos pequeños.

En la ciudad se reconfigura el habitus, el capital económico incorporado se transfiere a capital económico, a su vez, este capital solventa los recursos económicos para que sus hijos asistan a la escuela y cumplan con los recursos materiales que demanda la escuela. Sin embargo no se desligan de sus prácticas sociales del lugar de origen, las reproducen objetivamente en la comida, tradiciones y creencias, símbolos compartidos de su comunidad de origen.

### Capital simbólico

La percepción de la escuela para las mujeres migrantes cambia conforme más tiempo permanecen en el campo social de la ciudad de Pachuca. Afirman que la escuela es importante así como la ayuda en tareas. Identificamos que en la ciudad se da una mayor participación del padre en el cuidado de los hijos y en la atención en la escuela. Esta atención también se distribuye con los hermanos mayores, quienes pueden apoyar con el cuidado y ayuda, especialmente las niñas se les delega el cuidado de sus hermanos cuando la madre sale a trabajar.

También el cuidado de los enfermos se distribuye en un porcentaje mayor hacia la mujer con un 40% aunque también se identifica mayor participación del padre de familia en la ciudad con un 30% y otros familiares como abuelos y tíos el 26% restante así como el 4% nadie cuida a los enfermos,

La mujer migrante dedica mayor tiempo a la elaboración de tareas en la ciudad. El 48% de 77 encuestadas afirmaron dedicar más de una hora con relación a la comunidad que solo el 20% dedicaba el mismo tiempo para ayuda en tareas. Ellas consideran importante la escuela pero el apoyo y la calidad es limitada por su escaso capital cultural institucionalizado, algunas no saben leer ni escribir y su situación laboral de jornada diaria en quehaceres domésticos les

limita el tiempo y dedicación a los niños quienes permanecen encerrados hasta que regresa de trabajar o son atendidos por la abuela, (ver tabla 6). Casi la mitad aseguró que algunas cosas si puede ayudar pero otras no y 22 mujeres de 77 aseguró no poder ayudar en nada a las tareas porque la ayuda es difícil, esto por la distancia entre la escuela y la familia en relación al capital cultural institucionalizado. El apoyo académico queda relegado a los hermanos mayores, o familiares cercanos de la familia. En familia con jefatura femenina, los niños permanecen en casa, se delega a las hermanas mayores o niñas el cuidado de los más pequeños, se encargan de llevarlos a la escuela y alimentarlos.

### **Los agentes: mujeres migrantes indígenas y la situación escolar de sus hijos**

La mujer migrante indígena asume la responsabilidad de apoyar el proceso educativo de sus hijos. En la ciudad existe una mayor disposición a que sus hijos continúen estudiando en relación con la comunidad. Esto en relación con el tiempo que han vivido en la ciudad además de que la escuela en la ciudad, es valorada socialmente y las mujeres se ocupan más y dedican más recursos y tiempo que en la comunidad. También se da mayor participación del padre en tareas y actividades escolares.

A pesar que dedica mayor tiempo a las tareas, su escaso capital cultural institucionalizado es un obstáculo, resulta difícil la ayuda en tareas, la mitad puede apoyar y el 28% no pueden ayudar en nada. De aquí la importancia de implementar estrategias de apoyo para los niños, hijos de migrantes para reducir la desigualdad educativa y bajo aprovechamiento y reprobación de los niños.

Se identificó que las madres que participan más de cerca con la escuela con las que tienen mayor escolaridad así como también mayor tiempo de vivir en la ciudad. Las madres que no participan ni apoyan son las que no hablan español o son recién llegadas. Es importante que la escuela identifique esta problemática e

implemente mecanismos de participación de la familia y trabajo articulado para evitar la deserción y problemas de aprovechamiento.

### **Los niños y su situación educativa**

Los niños han crecido en un ambiente familiar donde se viven las expresiones culturales objetivas y subjetivas entre las cuales se considera la lengua indígena. De los 129 niños encuestados, solo el 20% habla lengua indígena, el 33% aseguró no hablarla y el 34% no contestó. Resulta relevante este dato por el ocultamiento de procedencia indígena en la ciudad. Los niños indígenas expresan *vergüenza de admitir su origen étnico* y sufren discriminación entre ellos mismos. Los maestros confirman que estos problemas conllevan baja autoestima, falta de socialización y aprovechamiento escolar.

Por otro lado en la escuela no se estimula el uso de la lengua, el uso del español es un requisito para que puedan aprender con la finalidad de encontrar un trabajo. Esta disposición irreversible, es producto del trabajo pedagógico primario de la familia y reforzado por el trabajo pedagógico secundario. Existe una distancia más corta entre la familia y la escuela en cuanto a la percepción de importancia de la escuela porque comparten estos significados. Sin embargo, la selección de significados de la escuela como los contenidos de matemáticas, español, dominio de competencias lectoras se expresa en una distancia mayor que conlleva a bajo rendimiento escolar. La distancia es mayor entre el habitus que inculca la familia y el habitus que inculca la escuela, (hábitos de lectura, ambiente alfabetizador, comprensión lectora e identificación y producción de diversos textos, situaciones comunicativas en la lengua del español). Desde la teoría de la reproducción, se plantearía como la violencia simbólica objetiva del Sistema Educativo que además evalúa con pruebas estandarizadas mediante una selección arbitraria. La productividad de los aprendizajes son escasos, los niños o (destinatarios legítimos) se les priva de los beneficios de los materiales y simbólicos de la educación completa (Bourdieu 2001:71) Es decir, cuando no se tiene acceso al conocimiento a través de la lectura, se traduce en rezago educativo y reprobación.

En cuanto a los resultados de matemáticas, los maestros aseguran que la falta de comprensión lectora es un obstáculo para el razonamiento de los problemas y su resolución porque no comprenden lo que leen y no pueden interpretar y organizar los datos. De ahí que los niños consideren las matemáticas la materia más difícil y esto se comprueba con los resultados obtenidos en la prueba de ENLACE en matemáticas donde el número de niños en el nivel de insuficiente y elemental es del 89%.

Si el trabajo pedagógico se planteara a la inversa, es decir si tomara en cuenta por principio, la distancia entre el habitus preexistente, y el habitus a inculcar, tomar los conocimientos previos de los niños para el logro académico a través de una sistematización y organización de una pedagogía explícita, se reduciría la distancia entre los contenidos impuestos por la arbitrariedad cultural y los destinatarios legítimos a alcanzarla. Pero esto sería una paradoja.

Aspectos culturales subjetivos de la cultura de origen indígena se objetivan en las actividades de los niños; hay una expresión artística de trazos geométricos, mezclan colores y diseños que objetivan su cultura con mucha similitud con los bordados que realizan en su lugar de origen. Este aspecto podría recuperarse por los docentes para valorar su cultura ante el grupo y puedan expresarse a través del arte.

Les gusta leer, tienen la disposición para hacerlo pero carecen de los materiales y actividades adecuados que motiven la lectura recreativa. La elaboración de materiales interculturales o la selección de materiales acordes a los intereses y la diversidad podrían ser un referente para apoyar el proceso de enseñanza así como el desarrollo de competencias lectoras. La escuela tiene como reto acortar la distancia entre el habitus primario de la familia y la escuela a través de materiales adecuados que propicien la interculturalidad en el aula, la valoración de su cultura, el respeto a diversas formas de expresarse así como incorporar la funcionalidad de la lengua tanto indígena como el español en situaciones comunicativas.

## **La resignificación de la cultura a través de costumbres y tradiciones**

Los migrantes realizan prácticas sociales culturales como bautizos, bodas, cumpleaños con los platillos tradicionales de su lugar de origen. Los ingredientes se consiguen a través de remesas pero también se comercializan en tendejones el día miércoles. En el lugar donde viven se reproduce la práctica de compra venta de productos. En casa las niñas ayudan a su elaboración de los platillos. Incorporan otros elementos o utensilios para su elaboración propios de la ciudad, con la incorporación de otros elementos que se utilizan en la ciudad como la licuadora, productos procesados: Las cosas que les agradan de la ciudad es que pueden comprar de todo más barato, frutas y verduras.

En cuanto a las niñas, asumen roles desde pequeñas. Cuidan a sus hermanos hacen la comida. Las aspiraciones de las niñas son de estudiar para trabajar también en profesiones, aunque feminizadas como maestra, doctora o secretaria. Se identificó que las niñas obtienen mejores calificaciones en relación a los niños y destacan en actividades académicas. Se reconoce socialmente incorporándolas a la “escolta de la escuela” para honores a la bandera. Sin embargo, a pesar de la disposición que muestran al trabajo académico y las adversidades de género, enfrentan la violencia en el barrio y los problemas de drogadicción que afectan principalmente a los hijos de migrantes que muchas veces desconocen los riesgos y son mayormente vulnerables a su condición de género y de etnia.

## BIBLIOGRAFÍA

- A PORTES, Luis E. Guarnizo, Patricia Landolt, 2002  
 “El estudio del transnacionalismo: peligros latentes y promesas de un campo de investigación emergente” En La globalización desde abajo: Transnacionalismo inmigrante y desarrollo, eds. Flacso, Miguel Ángel Porrúa, México
- AGUIRRE, Beltrán Gonzalo 1992  
 “El proceso de Aculturación, ediciones de la Casa Chata”. Centro de investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. México.
- AMARTYA Sen, y Nussbaum, Martha 1996 Compiladores  
 . La calidad de vida. Fondo de Cultura Económica, México.
- AMARTYA, Sen Romper el círculo de la pobreza, Invertir en la infancia, Conferencia Magistral, Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento de Desarrollo Sostenible, División de Desarrollo Social.
- AMARTYA, Sen, Cultura, libertad e independencia.  
[http://www.crim.unam,cultura/informe/cap\\_17](http://www.crim.unam,cultura/informe/cap_17)
- ARDOINO, Jaques 1991,  
 El análisis multireferencial, en: Ardoino, J. et al, “Sciences de l’éducation sciences majeures. Actes des Journées d’étude tenues...l’occasion des 21es sciences de l’éducation, Issy-les-Moulineaux, Collection Recherches et Sciences de l’éducation, EAP, pp 173-181(trad. Patricia Ducoing).
- ARIÑO Antonio 2003  
 "Sociología de la cultura" en: Salvador Giner (Coord.) Teoría Sociológica Moderna, Editorial Ariel S.A., Barcelona
- ARIÑO Antonio, Salvador Giner Coord. 2003  
 “Teoría Sociológica Moderna” .Editorial Ariel S.A. Barcelona.
- ARIZPE, Lourdes 1976  
 Indígenas en la ciudad de México. El caso de las “Marías”. México: Secretaría de Educación Pública, Colección SEP setentas
- BALEZO Susana 1994  
 “Guía Metodológica para incorporar la dimensión de género en el ciclo de proyectos participativos”. FAO/ DTTTP7DFPA. Paso a paso. UNICEF. Quito.

Banco Mundial Washington, D.C. 2004

Banco Mundial, Pobreza México informe sobre el desarrollo mundial Servicios para los pobres Panorama general Banco Mundial Washington, D.C.

BANCO MUNDIAL WASHINGTON, D.C. 2004

Banco Mundial, Pobreza México informe sobre el desarrollo mundial Servicios para los pobres Panorama general Banco Mundial Washington, D.C.

BAR Din, Anne 1992

“La población indígena en la ciudad de México: algunos de sus problemas y éxitos”. América Indígena, vol. 52, núm. 1-2: 153-167.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto 2997

Gente de Costumbre, Gente de Razón, las identidades étnicas en México, Siglo XXI, México.

BASSO, Gustavo 2001

Vulnerabilidad social: Nociones e implicancias de Políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI, ONU, Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe- Cepal, Santiago de Chile.

BERTELS, Ursula y Sabine Eylert, Christiana Lütkes y Sandra de Vries. 2004

Ethnologie in der Schule. Eine Studie zur Vermittlung von Interkultureller Kompetenz. Münster et al.

BERTELY Busquets, María 1996

“Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: familias yalaltecas asentadas en la periferia metropolitana” serie Avances de Investigación (5), Toluca: ISCEEM.

BESALÚ Costa, Xavier 2002

“Diversidad Cultural y Educación”. Síntesis .Madrid.

BESAZÚ Costa Xavier 2002

Diversidad Cultural y Educación, Síntesis Educación, Madrid, España.

BONFIL Sánchez, Paloma 2002

Niñas Indígenas: la esperanza amenazada, La niña de hoy es la mujer de mañana, UNICEF, México

- BOURDIEU Pierre y Wacquant Loïc 2005  
 "Una Invitación a la Sociología Reflexiva". Siglo Veintiuno Editores.  
 Argentina
- BOURDIEU, 1977 Razones Prácticas, Sobre una teoría de la acción, Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre 1997  
 Razones prácticas. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre, Passeron, Jean Claude 2001  
 La Reproducción, elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza.  
 España.
- BOURDIEU, Pierre, 2003  
 "Sociología y cultura" Título original en francés: Questions de sociologie  
 Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes México, D.F.
- BUENDÍA Eximan, L., González González, D., Pozo Llorente, T. y Sánchez Núñez, C.A.  
 2004. Identidad y competencias interculturales. RELIEVE: v. 10, n. 2, p. 135-183
- Carta Magna de Derechos Humanos de las Mujeres
- CDI 2006 Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas Indicadores  
 Socio-Económicos de los Pueblos Indígenas. Estimaciones a nivel municipal.  
 Población total e indígena y tipo de municipio (2004 – 2006) México. D.F.  
 versión electrónica: [http://cdi.gob.mx/indicadores/indicadores\\_municipio.xls](http://cdi.gob.mx/indicadores/indicadores_municipio.xls)
- COLOM A. 2002  
 La deconstrucción del conocimiento pedagógico, perspectivas en teoría de  
 la educación, Editorial Paidós, Barcelona.
- CONCHA C. Hugo, Fix Fierro H, 2003  
 Encuesta nacional "Cultura de la Constitución en México" México: UNAM,  
 Tribunal Electoral del Poder de la Federación.
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra mujer,  
 Asamblea General De Naciones Unidas, Cedaw.
- Coordinación General de Apoyo a Hidalguense en el Estado y en el Extranjero.
- CORTÉS, Caramillo Graciela 2003  
 La Equidad en la escuela primaria mexicana? Una visión desde la  
 perspectiva de género Escuela Normal "Rodolfo M. de la Peña" México.
- Decreto Reformado del Instituto Hidalguense de las Mujeres, 2002 Gobierno del Estado de  
 Hidalgo, Poder Ejecutivo, Hidalgo México.

DELORS, Jacques. UNESCO 1997

“La educación encierra un Tesoro” Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors.

DUMAIS, Susan 2002

Capital cultural, género y éxito escolar: El rol del habitus. Título Original: Cultural Capital, Gender, And School Success: The Role Of Habitus. En Sociology Of Education. Vol. 75. Número 1

DURAND, Jorgey Massey Douglas, 1994

“Enfoques teóricos: Una síntesis”, capítulo 1 en Clandestinos, Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI.

DURIN, Séverine 2003

“Indígenas urbanos en la zona metropolitana de Monterrey”. Revista Vetas, núm. 15 (septiembre-diciembre).

DURIN, Séverine 2007

“¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El departamento de educación indígena en Nuevo León”. Frontera Norte, Vol. 19, Núm. 38, México, pp. 63-91.

El Proyecto Equidad En El Aula (EEA) (USAID, ,2002

Desarrollado en El Salvador por Creative Associates International, Inc. financiado por la Agencia Internacional para el desarrollo (Estados Unidos, USAID).

FARFÁN Morales, María Olimpia 2004

“Los inmigrantes otomíes de Santiago Mexquititlán, Querétaro”. Cuadernos de investigación (febrero): 32-39. Universidad Autónoma de Nuevo León.

FARFÁN, Morales, María Olimpia. 2003.

“Culturas indígenas en las ciudades. La territorialidad migrante”. Actas. Revista de Historia de la Universidad Autónoma de Nuevo León, vol. II, núm. 3 (enero-junio): 28-37.

FERNÁNDEZ Areu, Ismael 2003

“El otomí en Monterrey, un caso de bilingüismo”. Actas. Revista de la Universidad Autónoma de Nuevo León, vol. II, núm. 3: 82-86.

FERNÁNDEZ Areu, Ismael. 2004.

“La lengua mixteca en Ciudad Benito Juárez”. Cátedra. Humanidades y Ciencias Sociales. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, año IV, núm. 8 (cuarta época): 123-127. Vetas, núm. 15 (septiembre-diciembre).

FONET Betancourt 2004

Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad, consocio intercultural (Alemania: Instituto de cooperación Internacional Asociación Alemana para la Educación de adultos, Centro de cooperación Regional para la educación de adultos en América latina y el Caribe (CREFAL) y Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe ( CGEIB), México .

FRANCO Sánchez, Laura Myriam 2003

La migración en Hidalgo en la última década del siglo XX. Tesis de Maestría. México; D. F: Instituto de Investigaciones. Dr. José María Luis Mora.

GARCIA Brígida 2000

Relaciones de género en los estudios de población. En Brígida García, coordinadora. Mujer, Género y población en México. El Colegio de México, Sociedad Mexicana de Demografía. México.

GARCÍA Castaño F. Javier, Granados, Martínez Antolín (s/f)

Lecturas para educación intercultural

GARCÍA, Guevara Patricia. 2002

Deduc-Cucsh Universidad de Guadalajara ponencia presentada En El VII Congreso Nacional De Investigación Educativa. México. COMIE

GREGORIO, Gil Carmen. 1998

Migración femenina. Su impacto en las relaciones de género. Nancea. Madrid, España.

HARO, Silva Ma. Dolores 2000

“Identidad étnica en la Ciudad de México: estudio de caso”. En El trabajo de las mujeres y los niños jornaleros, Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas, <http://eib.sep.gob.mx/>

HARO, Silva Ma. Dolores. 2000.

“Identidad étnica en la Ciudad de México: estudio de caso”. Tesis de licenciatura. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

HELLER, Agnes 1977

“Sociología de la vida cotidiana”. Península. Barcelona, España.

HERNÁNDEZ Montes, Maricela y Carlos Guadalupe Heiras Rodríguez. 2004

Tepehuas. México: CDI: PNUD. ISBN 970-753-031-6 Formato: Pdf  
[http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=16&dir=ASC&order=name&Itemid=24&limit=5&limitstart=40](http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=16&dir=ASC&order=name&Itemid=24&limit=5&limitstart=40)

HIERNAUX, Daniel 2002

Metrópolis y etnicidad. Los indígenas en el Valle de Chalco. FONCA, Fondo Nacional para la Cultura y las Artes.  
 Colegio Mexiquense A.C, Ayuntamiento Valle de Chalco Solidaridad. México.

Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México, 2002, INI, CONAPO, Estimaciones de la población indígena a partir de la base de datos del XII Censo General de Población y Vivienda, 2002, INEGI. <http://www.sep.gob.mx>.

INEGI (Instituto Nacional de Geografía e Informática) 2000

“XII Censo General de Población y Vivienda”. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Aguascalientes, México.

INEGI (Instituto Nacional de Geografía e Informática) 2005

II Conteo de Población y Vivienda, México: Aguascalientes (disponible en Internet)

INI (Instituto Nacional Indigenista) 2003

Los nahuas de Guerrero. México: INI. Versión electrónica:  
[http://cdi.gob.mx/index.php?id\\_seccion=315](http://cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=315)

INI, CONAPO 2002

“Estimaciones de la población indígena, a partir de la base de datos del XII, Censo General de Población y Vivienda del año 2000” INEGI. En: Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México.

Instituto de Cultura de la Ciudad de México y Dirección General de Equidad y Género.  
 2000.

“Memoria de los encuentros sobre presencia indígena en la Ciudad de México”.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI). 2002.

“Mujer rural migrante”. En las mujeres en el México rural, 113-131. México: Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, Secretaría de la Reforma Agraria, Procuraduría Agraria, Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación.

Instituto Nacional Indigenista (INI). 1995.

Concurso testimonial. Sierra Juárez, trabajo comunitario. Identidad y memoria histórica de los pueblos, 3 testimonios e historias de vida. México: Instituto Nacional Indigenista-CEHCAM.

JORDÁN José Antonio, 2002

La escuela Multicultural, Un reto para el profesorado, Paidós, España.

Brígida García, coordinadora, Mujer, Género y población en México.

La perspectiva de Género, Estudio de la migración femenina en México. En Brígida García, coordinadora, Mujer, Género y población en México. El Colegio de México. Demografía. México.

LAGARDE y de los Ríos, Marcela 2003

Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas, UNAM, México.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, Publicada en el DOF EL 13 de marzo del 2003, Artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Reforma a la fracción cuarta del Artículo séptimo de la Ley General de Educación.

LÓPEZ, Néstor 2004

Educación y Equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad. IIPE, UNESCO, Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento en la Educación,. Buenos Aires, Argentina.

LÓPEZ, Pérez Sócrates 2006

“Migración y mercado laboral, una revisión teórica” en Viejos y nuevos Problemas demográficos en Hidalgo. Área de Sociología y Demografía de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

MIRANDA, López Francisco, 2003

Necesidades humanas y educación, Una aproximación al concepto de desarrollo educativo, Editorial Praxis, México,.

- MONTAÑO, H y De la Cruz M. 2005  
Migración en la Huasteca Hidalguense. Programa de atención a Jornaleros, agrícolas- Sedesol. Secretaría de Desarrollo Social, México.
- MORDUCHOWICZ, Roxana, 2004  
El capital cultural de los jóvenes, Fondo de Cultura Económica, México, D.F.
- MORIN, Edgar 1999  
El método. La naturaleza de la naturaleza. Cátedra. Madrid.
- NADEL, Siegfried 1966  
Teoría de la Estructura Social. Ediciones Guadarrama. Madrid.
- OEHMICHEN, Cristina 2001  
Mujeres indígenas migrantes en el proceso de cambio cultural. Análisis de las normas de control social y relaciones de género en la comunidad Extraterritorial. Tesis de doctorado. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- OLIVE, León 2006  
"Interculturalismo y Justicia Social".\_Colección la Pluralidad cultural en México. Núm. 2. Coordinación de Humanidades (Programa Universitario México Nación Multicultural). Coordinación de Difusión Cultural (Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial).
- PNUD, Versión electrónica: <http://cdi.gob.mx/monografias/contemporaneos/mixtecos.pdf>.
- PRIES, Ludger 2002  
"Migración transnacional y la perforación de los contenedores de Estados nación". En: Estudios Demográficos y Urbanos, El Colegio de México, México, D.F. Vol. 17, Núm. 3.
- Programa Interinstitucional de Atención al Indígena. 2000.  
  
Proyecto Piloto: Monarca, contigo en tu camino. Equidad, Contigo es Posible, Jornaleros Agrícolas.
- RAESFELD Lydia 2008  
Evaluación de la Situación Socio-Económica, Cultural y Educativa de Niños Indígenas en Escuelas Urbanas de Nivel Básico, Hijos De Migrantes A La Ciudad De Pachuca Informe Final Proyecto Sep-Sebyn-Conacyt Sepsebyn-2004-C01-27

- RAMÍREZ Castañeda Elisa 2006  
Colección La pluralidad Cultural en México, Coordinador José del Val.  
UNAM, México.
- RITZER, George. 2002  
Teoría Sociológica Moderna. Capítulo 5 La sociología y la moderna teoría de  
sistemas,. La teoría General de Sistemas de Niklas Luhmann, México.
- RODRÍGUEZ Solera, Carlos Rafael 2004  
"Siete grandes debates sobre desigualdad social". En: Desigualdad, pobreza,  
exclusión y vulnerabilidad en América Latina. Nuevas perspectivas analíticas.  
Coedición Universidad Autónoma del Estado de México; Centro de Estudios  
sobre Marginación y Pobreza del Estado de México; Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul; Asociación Latinoamericana de Sociología. México.
- RODRÍGUEZ Solera, Carlos Rafael Coord. 2007  
Menores Jornaleros Migrantes, Derechos, educación y Cultural en el Valle  
del Mezquital, Praxis, UAEH, México.
- SAGASTIZABAL, María Ángeles 2004  
Diversidad Cultural y Fracaso Escolar, Educación intercultural: de la teoría a  
la práctica, Noveduc, Argentina.
- SCHMELKES, Silvia 1992  
"Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas". SEP, México.
- SCHMELKES, Sylvia 2004  
"La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación", Número  
especial. Coord. Sylvia Schmelkes. Revista Mexicana de Investigación  
Educativa, 19, núm. 20, 9-13.
- SCHMELKES, Sylvia 2004  
"La política de la educación bilingüe intercultural en México", en: I. Hernaiz  
(coord.) Educación en la Diversidad: Experiencias y Desafíos en la  
Educación Intercultural Bilingüe. Buenos Aires: Instituto Internacional de  
Planeamiento de la Educación de la UNESCO, pp. 185-196.
- SCHMELKES, Sylvia 2005  
"La educación intercultural en México", En: J. E. García Huidobro (ed.).  
Políticas educativas y equidad. Santiago: Ford Foundation-  
UNESCOUNICEF- Universidad Alberto Hurtado, pp. 185-188.
- SCHMELKES, Sylvia 2005  
"Multiculturalidad e interculturalidad", en: M. A. Rodríguez (coord.)  
Educación, ciudadanía e interculturalidad. Memoria del I Foro  
Latinoamericano de Políticas Públicas y Educación. México: SEP-CGEIB, pp.

33-37.

SCHMELKES, Sylvia. 2006

La problemática educativa de los jornaleros agrícolas migrantes y sus familias., Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. México, Secretaría de Desarrollo Social, Hidalgo, (2006) Migración Hidalguense.

Secretaría de Desarrollo Social, SEDESOL.

Secretaría de Educación Pública, 2006

El enfoque intercultural en educación, orientaciones para maestros de primaria Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe .

Secretaría de Educación Pública. 2001

Subprogramas Sectoriales. De Educación Básica. México.

Secretaría de Educación Pública. 2004

Ley de Educación para el Estado de Hidalgo. México.

Secretaría de Educación Pública. 2005

Educación Básica para Adultos. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Dirección de acreditación y sistemas Subdirección de normatividad y apoyo. México.

SUBIRATS y Brullet. 2002

UNICEF. CONMUJER La guía metodológica. Trabajo institucional de la Secretaría de Gobernación. México.

“Taller sobre migración indígena a zonas urbanas: resumen de los temas a discutir durante el taller”. Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa, Chihuahua, Centro de información y documentación antropológica, México, 10-12 de febrero.

TAPIA Uribe, Medardo 2005

Equidad de género y ciudadanía para niños indígenas. Ponencia presentada En el Congreso Latinoamericano De Humanidades Y Diversidad Humana. México.

TEDESCO, Juan Carlos 2004

Educación en la sociedad del Conocimiento, Fondo de Cultura Económica, México.

TEDESCO, Juan Carlos. López, Néstor. 2002

“Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina”. Instituto Internacional del Planeamiento de la Educación UNESCO, IIEP. Buenos Aires, Argentina.

- TEJEDA, José Luis 2002  
Las fronteras de la modernidad, Plaza y Valdés.
- TÉLLEZ Ortega, Javier. 1986  
“La etnicidad en el contexto urbano”. México Indígena, núm. 13 (noviembre-diciembre: 18-20.
- THACKER Moll, Marjorie e Ileana Gómez. 1997.  
La mujer indígena en la ciudad de México. México: IMTRAP, Serie Cuadernos de trabajo.
- THACKER Moll, Marjorie. 1990.  
“Organizaciones indígenas en la ciudad de México”. Boletín INDIGENISTA, AÑO 2, NÚM. 4 (ENERO-FEBRERO): 15-18.
- THARP, Roland G. 2002  
Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas. Temas de Educación. Paidós. México
- UNAM Pluralidad y globalización  
Colección la pluralidad cultural en México, Programa Universitario México Nación Multicultural, Coordinación de Difusión Cultural. (Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.)
- UNESCO 2001  
Situación de América Latina y el Caribe, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.
- UNICEF 1995.  
Educación y pobreza, de la desigualdad social y la equidad. Pieck, Gochicoa Enrique, Aguado López Eduardo, (1995). UNICEF. México.
- UNICEF 2000  
Paso a paso, guía metodológica para aplicar el enfoque de género a proyectos, Comisión Nacional De La Mujer, 1ª Edición, México.

UNICEF 2002

Programa de educación rural fe y alegría 44 (Perfal 44) E Instituto Peruano De Educación En Derechos Humanos Y La Paz (IPEDEHP)

VALENCIA Rojas, Alberto J. 2000.

La migración indígena a las ciudades. México: Instituto Nacional Indigenista- PNUD.

ZAPATA, Oscar 2005

“La Aventura del Pensamiento Crítico, Herramientas para Elaborar Tesis e Investigaciones Socioeducativas “ Pax México .México D.F



### CAJA DE HERRAMIENTAS ANALÍTICAS DE BOURDIEU

**Profundización del objeto de estudio, además de superar una perspectiva sustantiva e interpretativa de los datos precedentes de los materiales analizados, con la finalidad de explicar de manera interdisciplinaria, orientada hacia las referencias heterogéneas exteriores, objetivas, subjetivas, de lo oculto a lo develado, de lo invisible a lo visible, de lo opaco a lo transparente, explicar las relaciones existentes de la estructura del campo.**

CONCEPTOS CENTRALES: HABITUS, CAPITAL Y CAMPO		
RAZONES PRÁCTICAS BOURDIEU, PIERRE		
Campo	Capital	Habitus
<p>El campo de poder, no es un campo como los demás: es el espacio de las relaciones de fuerza entre los diferentes tipos de capital o con mayor precisión entre los agentes que están suficientemente provistos de uno de los diferentes tipos de capital para estar en disposición de dominar el campo correspondiente y cuyas luchas se intensifican todas la veces que se pone en tela de juicio el valor relativo de los diferentes tipos de capital. (por ejemplo la “tasa de cambio” entre el capital cultural y el capital económico.</p> <p>Una de las cosas que está en juego en la luchas que enfrentan al conjunto de los agentes o de las instituciones que tienen en común el hecho de poseer una cantidad de capital específico (económico o cultural en particular) suficiente para ocupar posiciones dominantes en el seno de los campos respectivos es la conservación o transformación de la” tasa de cambio” entre los diferentes tipos de capital y la mismo tiempo, el poder sobre las instancias burocráticas que están en condiciones de modificarlo mediante medidas administrativas. La dominación no es mero efecto directo de la acción ejercida por</p>	<p>Capital simbólico</p> <p>El capital simbólico es cualquier propiedad (cualquier tipo de capital físico, económico, cultural, social) cuando es percibida por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza ue les permiten conocerla (distinguirla) y reconocerla, conferirle valor. (el honor que solo existen a través de la reputación de la representación de ella se forman las demás, en la medida en que comparten un conjunto de creencias apropiadas para hacerles percibir y valorar unas propiedades y unos comportamientos determinados como honorables o deshonoroso, esa es la forma que adquiere cualquier tipo de capital cuando es percibido a través de unas categorías de percepción que son grupo de la incorporación de las divisiones o de las oposiciones inscritas en la estructura de la distribución de esta especie de capital, ( por ejemplo: fuerte-débil, grande pequeño, rico-pobre, culto inculto,. Se pasa del capital simbólico difuso, basado exclusivamente en el reconocimiento colectivo, a un capital simbólico objetivado, codificado, delegado y garantizado por el Estado, burocratizado, las leyes suntuarias, que</p>	<p>El espacio de las posiciones sociales se traduce en un espacio de tomas de posición a través del espacio de las disposiciones (o de los Habitus); o, dicho de otro modo, al sistema de desviaciones diferenciales que define las diferentes posiciones en las dimensiones mayores del espacio social corresponde un sistema de desviaciones diferenciales en las propiedades de los agentes, es decir en sus prácticas y en los bienes que poseen. A cada clase de posición corresponde una clase de habitus (o de aficiones) producidos por los condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente y, a través de estos habitus y de sus capacidades generativas, un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre si por una afinidad de estilo.</p> <p>Una de las funciones de la noción de habitus estriba en dar cuenta de la unidad de estilo que une las prácticas y los bienes de un agente singular o de una clase de agentes.</p> <p>19 El Habitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de</p>

un conjunto de agentes de la clase dominante investidos de poderes de coacción sino el efecto directo de un conjunto complejo de acciones que se engendran en la red de coacciones cruzadas a las que cada uno de los dominantes, dominado por este modo por la estructura del campo a través del cual se ejerce la dominación, está sometido por parte de todos los demás.

### ***Tomas de posición en un campo***

La lógica del funcionamiento de los campos hace que las diferentes posibilidades que son constitutivas del espacio de las posibilidades en un momento dado pueden parecer a los agentes a los analistas incompatibles desde el punto de vista lógico. La lógica de la lucha, y de la división en campos antagonistas, que se reparten en función de las posibilidades objetivamente ofrecidas hasta el punto que cada uno ve o solo quiere ver una pequeña fracción.

Debido a que cada campo se manifiesta oponiéndose no se puede percibir los límites que él mismo se impone en el propio acto mediante el que se constituye. Lo que resulta particularmente manifiesto en el caso de Foucault quien para elaborar lo que llama el "espacio de posibilidades" se cree obligado a excluir el espacio social, () cuya expresión es ese espacio, Con frecuencia ocurre que como aquí, los antagonismos son el obstáculo exclusivo y único para la superación y la síntesis.

La tensión entre las posiciones, que es constitutiva de la estructura del campo, es asimismo lo que determina su cambio, a través de las luchas a propósito de unos envites a su vez creados por las luchas, pero por grande que sea la autonomía del campo, el resultado

tienden a regular de manera rigurosamente jerarquizada la distribución de las manifestaciones simbólicas (particularmente vestimentarias entre los nobles y los plebeyos, y sobre todo tal vez entre los diferentes rangos de la nobleza, son una ilustración muy precisa de este proceso. El Estado regula el uso de los tejidos y de los adornos de oro, de plata, de seda con ello, defiende a la nobleza de las usurpaciones de los plebeyos, al mismo tiempo, extiende y reafirma su control de la jerarquía en el seno de la nobleza. El nombramiento, moviliza todo el capital de creencia acumulado por el funcionamiento, movilizan, un capital simbólico acumulado en y por toda la red de relaciones de reconocimiento que son constitutivas del universo burocrático. Pero quien certifica a su vez, entramos en una regresión al infinito al término del la cual ha de detenerse.

El Estado es quien actuando a modo de banco de capital simbólico, garantiza todos los actos de autoridad, uso actos a la vez arbitrarios y desconocidos en tanto que tales, de "impostura legítima"

### **El reconocimiento**

El capital simbólico es una propiedad cualquiera, fuerza física, riqueza, valor guerrero, que percibida por unos agentes sociales dotados de las categorías de percepción y de valoración que permiten percibirla conocerla reconocerla se vuelve simbólicamente eficiente, como una verdadera fuerza mágica, una propiedad que porque responde a unas expectativas colectivas socialmente constituidas a unas creencias ejerce una especie de acción a distancia, sin contacto físico. Es necesario que una labor previa, a menudo invisible y en cualquier caos

personas, de bienes y de prácticas.

20 Los habitus son principios generadores de prácticas distintas y distintivas- lo que come el obrero y sobre todo su forma de comerlo, el deporte que practica y su manera de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difieren sistemáticamente de lo que consume o de las actividades correspondientes del empresario industrial-; pero también son esquemas clasificatorios, principios de visión y de división, aficiones, diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar.

20 Cuando son percibidas a través de estas categorías sociales de percepción, de estos principios de visión y de división, las diferencias en las prácticas, en los bienes poseídos, en las opiniones expresadas, se convierten en diferencias simbólicas y constituyen un autentico lenguaje.

Los bienes, las practicas y sobre todo las maneras, funcionan, en cada sociedad, a la manera de las diferencias constitutivas de sistemas simbólicos, como el conjunto de los fenómenos de una lengua o el conjunto de los rasgos distintivos y de las desviaciones diferenciales que son constitutivos de un sistema mítico, es decir como signos distintivos.

La proximidad en el espacio social predispone al acercamiento: las personas inscritas en un sector restringido del espacio estarán a la vez más próximas por su propiedades y sus disposiciones, sus gustos y sus aficiones) y más inclinadas al acercamiento pero también resultará más fácil acercarlas, movilizarlas, Por ello no significa

de las luchas nunca es completamente independiente de los factores externos. Así las relaciones de fuerza entre los conservadores y los innovadores, los ortodoxos y los heréticos, los antiguos y los nuevos, o los modernos, dependen muy estrechamente del estado de las luchas externas y de los refuerzos que unos u otros puedan encontrar en el exterior, por ejemplo, en los heréticos, en la emergencia de clientelas nuevas, cuya aparición con frecuencia está relacionada con cambios en el sistema escolar. (ejemplo, la revolución impresionista, no habría sido posible sin la aparición de un público de jóvenes artistas y de jóvenes escritores.

#### EL ESPACIO SOCIAL Y CAMPO DE PODER.

Por qué me parece necesario y legítimo introducir en el vocabulario de la sociología las nociones de espacio social y de campo de poder? Para romper con la tendencia a pensar el mundo social de forma sustancialista, La noción de espacio contiene, por si misma, el principio de una aprehensión relacional del mundo social: afirma en efecto que toda realidad que signa reside en la exterioridad mutua de los elementos que la componen: Los seres aparentes, directamente visibles, trátense de individuos o de grupos, existente o subsisten en y por diferencia, es decir en tanto que ocupan posiciones relativas en un espacio de relaciones que aunque invisible y siempre difícil de manifestar empíricamente, es en la realidad más real (el ens realissimum, como decía la escolástica y el principio real de los comportamientos de los individuos y de los grupos.

La ciencia social no ha de construir

olvidada, reprimida, haya producido entre quienes están sometidos al acto de imposición de conminación de las disposiciones necesarias. La violencia simbólica es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas expectativas colectivas, en unas creencias socialmente inculcadas. Una adhesión inmediata una sumisión dóxica a las conminaciones del mundo que es obtenida cuando las estructuras mentales de aquel a quien van dirigidas las conminaciones está en sintonía con las estructuras implicadas en la conminación que le es dirigida.

Ultima característica de este capital simbólico es común a todos los miembros del grupo. Debido a que es un ser percibido que existe en la relación entre unas propiedades, poseídas por unos agentes, y unas categorías de percepción: arriba-abajo, masculino-femenino, grande-pequeño, etc. Que en tanto que tales constituyen y establecen unas categorías sociales, (los de arriba, los de abajo, los hombres, las mujeres, los grandes los pequeños) basadas en unión (alianza, la vida en comunidad, el matrimonio) y en la separación (el tabú del contacto, del matrimonio con una persona considerada inferior) está vinculado a unos grupos o unos nombres de grupos familias, clanes, tribus, y es la vez instrumento y envite de unas estrategias colectivas que pretenden adquirirlo o conservarlo, uniéndose a los grupos que los poseen, (el intercambio de obsequios, la comunidad, el matrimonio) diferenciándose de los grupos que los poseen poco o carecen de él Una de las dimensiones del capital simbólico en las sociedades diferenciadas consiste en la identidad étnica, que con el

que constituyan una clase de sentido de Marx es decir un grupo movilizado en pos de unos objetivos comunes y en particular contra otra clase.

Así pues, la diferencia, lo que expreso hablando de espacio social, existe, persiste. Las clases sociales no existen, aún cuando la labor política orientada por la teoría de Marx haya podido contribuir, en algunos casos, a hacerlas existir, por lo menos a través de las instancias de movilización y de los mandatarios. Lo que existe es el espacio social, un espacio de diferencias, en el que las clases existen en cierto modo en estado virtual, en punteado, no como algo dado sino como algo que se trata de construir.

La posición ocupada en el espacio social, es decir, en la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital, que asimismo son armas, ordena las representaciones de este espacio y las tomas de posición en las luchas par conservarlo o transformarlo.

La lectura es relacional, estructural, adecuada para conferir todo su alcance al modelo que se propone para definir los principios de diferenciación fundamentales,

Hay que empezar por romper con la propensión al pensamiento sustancialista e ingenuamente realista que, en vez de ocuparse de las relaciones, se limita a las realidades fenomenológicas en las que se manifiestan. Por lo tanto, hay que elaborar el espacio social como una estructura de posiciones diferenciadas, definidas, en cada caso, por el lugar que ocupan en la distribución de una especie particular de capital.

clases sino espacios sociales dentro de los cuales puedan ser diferenciadas clases, pero no existen sobre el papel. En cada caso ha de construir y descubrir el principio de diferenciación que permite re engendrar teóricamente el espacio social empíricamente observado. Todas las sociedades se presentan como espacios sociales, es decir estructuras de diferencias que solo cabe comprender verdaderamente si se elabora el principio generador que fundamenta estas diferencias en la objetividad. Principio que no es más que la estructura de la distribución de las formas de poder o de las especies de capital eficientes en el universo social considerado.

Esta estructura no es inmutable y la topología que describe un estado de las posiciones sociales permite fundamentar un análisis dinámico de la conservación y de la transformación de la estructura de distribución de las propiedades actuantes, y con ello del espacio social.

El campo de poder, no es un campo como los demás: es el espacio de las relaciones de fuerza entre los diferentes tipos de capital o con mayor precisión entre los agentes que están suficientemente provistos de uno de los diferentes tipos de capital para estar en disposición de dominar el campo correspondiente y cuyas luchas se intensifican todas las veces que se pone en tela de juicio el valor relativo de los diferentes tipos de capital. (por ejemplo la "tasa de cambio" entre el capital cultural y el capital económico.

Una de las cosas que está en juego en la luchas que enfrentan al conjunto de los agentes o de las instituciones que tienen en común el hecho de poseer una cantidad de

nombre y el color de la piel es un ser percibido que funciona como un capital simbólico positivo o negativo.

Debido a las estructuras de percepción y de valoración son en lo esencial fruto de la incorporación de las estructuras objetivas, la estructura de la distribución del capital simbólico tiene a presentar una estabilidad muy grande.

La segunda propiedad correlativa es la transfiguración de los actos económicos en actos simbólicos transfiguración que puede llevarse a cabo prácticamente como en un intercambio de obsequios por ejemplo, en los que el obsequio deja de ser un objeto material para convertirse en una especie de mensaje o símbolo adecuado para crear un vínculo social,

Tercera propiedad: es la circulación de un tipo absolutamente particular se produce y se acumula una forma particular de capital que he llamado capital simbólico y cuya característica consiste en aparecer en una relación social entre unas propiedades poseídas por un agente y otros agentes dotados de categorías de percepción particulares, el capital simbólico supone la existencia de unos agentes sociales constituidos en sus modos de pensamiento, de forma tal que conozcan y reconozcan lo que se les propone, y que le otorguen crédito, es decir en algunos casos obediencia sumisión.

El mercado es el lugar del cálculo e incluso de la astucia diabólica de la transgresión diabólica de lo sagrado, a la inversa, de todo lo que exige la economía de los bienes simbólicos, allí se llama vino al vino, interés al interés y beneficio al beneficio. Se acabó la labor de Eufimización que entre los caviles se imponía e incluso en el mercado, en

<p>capital específico (económico o cultural en particular) suficiente para ocupar posiciones dominantes en el seno de los campos respectivos es la conservación o transformación de la "tasa de cambio" entre los diferentes tipos de capital y la mismo tiempo, el poder sobre las instancias burocráticas que están en condiciones de modificarlo mediante medidas administrativas. La dominación no es mero efecto directo de la acción ejercida por un conjunto de agentes de la clase dominante investidos de poderes de coacción sino el efecto directo de un conjunto complejo de acciones que se engendran en la red de coacciones cruzadas a las que cada uno de los dominantes, dominado por este modo por la estructura del campo a través del cual se ejerce la dominación, está sometido por parte de todos los demás.</p>	<p>una relaciones sociales. La lógica del mercado se ha ido autonomizando desprendiéndose en cierto modo de toda esta red de relaciones sociales de dependencia más o menos hechizadas.</p> <p>Como vemos contra el reduccionismo economicista, al estilo Gary Becker, que reduce al cálculo económico lo que por definición niega y excluye al cálculo, la unidad doméstica consigue perpetuar en su seno una lógica económica absolutamente particular. La familia, como unidad integrada, está amenazada por la lógica de la economía. Agrupación nomopoliteísta definida por la apropiación exclusiva de una clase determinada de bienes (tierra, nombre etc.) está a la vez unida por la propiedad y dividida por la propiedad. La lógica del universo económico, ambiente introduce, en el interior de la familia, el gusano del cálculo.</p> <p>En las sociedades diferenciadas, el espíritu cálculo y la lógica del mercado, carcomen el espíritu de solidaridad y tienden a sustituir por decisiones individuales del individuo aislado las decisiones colectivas de las personas de la casa o del jefe de la casa y a propiciar el desarrollo de mercados separados para las diferentes categorías de edad y de sexo, constitutivas de las personas de la casa.</p>	
<p>ARIÑO</p>		

<b>Campo</b>	<b>Capital</b>	<b>Habitus</b>
<p>Espacio social de relaciones objetivas. Siempre están en juego capitales específicos diferencialmente distribuidos (Ariño)</p> <p>Espacio de resignificación y de fuerzas y luchas en donde hay una lógica que convierte eficiente un tipo de capital y de recursos.</p>	<p>Está distribuido desigualmente en la sociedad (Ariño):</p> <p>Las desigualdades son legítimas, están integradas a los sistemas de clasificación</p> <p>Capital económico</p> <p>Capital cultural (objetivado, institucionalizado, incorporado)</p> <p>Capital social (rede de relaciones e influencias)</p> <p>Capital simbólico:</p> <p>_materialmente poco visibles pero decisivos, se asocian a los que ocupan posiciones dominantes en el campo.</p> <p>Las diversas formas de capital mantienen una relación estrecha entre sí y una cierta tasa de convertibilidad</p> <p>El capital simbólico está conformado por fama, poder, prestigio, autoridad, honor, talento, notoriedad, gusto.</p> <p>La importancia del capital simbólico, compromiso, deudas de honor, derechos y deberes, por generaciones y las relaciones entre capital material y simbólicos</p> <p>Puede generar distancia social.</p> <p>Se lucha en un campo para igualarse con los grupos sociales superiores o desmarcarse de los inmediatamente inferiores.</p> <p>En la lógica de la disputa que se da en un campo, los agentes sociales despliegan estrategias diversas con el fin de hacer visibles y manifiestos los atributos. Los signos distintivos que los hacen presentes: formas de vestido, de consumo y estilos de vida para expresar con fuerza la riqueza simbólica de la</p>	<p>Matriz generadora. Está montada sobre una estructura objetiva y una subjetiva en esquemas de acción y de percepción.(Ariño)</p> <p>Pone acento en la capacidad generadora(Ariño)</p> <p>Interiorización de las reglas sociales (Ariño)</p> <p>Interiorización de la lógica del funcionamiento del sistema de diferencias y distancias sociales que rigen en los campos.</p> <p>Aunque es un aspecto subjetivo, la génesis es siempre colectiva, ya que incorpora las condiciones objetivas.de existencias</p>

	<p>distinción.</p> <p>Para Bourdieu las clases sociales se diferencian por su relación con la producción, por la propiedad de ciertos bienes, pero también por el aspecto simbólico del consumo, o sea, por la manera de usar los bienes transmutándolos en símbolos</p>	
SOCIOLOGÍA Y CULTURA- BOURDIEU		
Campo	Capital	Habitus
<p>Qué es lo que constituye a un campo? Dos elementos: La existencia de un capital común y la lucha por su apropiación.</p> <p>A: la de quienes detentan el capital y la de quienes aspiran a poseerlo. Quienes dominan el capital acumulado, fundamento del poder o de la autoridad de un campo, tienden a adoptar estrategias de conservación y ortodoxia, en tanto los más desprovistos de capital, o recién llegados, prefieren las estrategias de subversión, de herejía. Con esta estructura funcionan los campos más autónomos, los habitualmente llamados culturales (la ciencia, la filosofía o el arte) y también otros en apariencia muy dependientes de la estructura socio-económica general.</p> <p>Las clases medias, y las populares en tanto tienen como referencia y aspiración el gusto dominante, practican la cultura a través de actos metafóricos, desplazados.</p> <p>Con esta estructura funcionan los campos más autónomos, los habitualmente llamados culturales (la ciencia, la filosofía o el arte) y también otros en apariencia muy</p>	<p>El <i>capital simbólico</i> también es capaz de generar un poder y una distancia social: el beneficio de la diferencia y una renta de distinción. Con el capital simbólico, se lucha en un campo para igualarse con los grupos sociales superiores o para desmarcarse de los inmediatamente inferiores.</p> <p>En el marco de la lógica de disputa que se da en un campo, los agentes sociales despliegan estrategias diversas con el fin de hacer visibles y manifiestos los atributos del <i>capital simbólico</i>, así como los signos distintivos que los hacen presentes: formas de vestido, de consumo y estilos de vida, para expresar con fuerza la riqueza simbólica de la distinción.</p> <p>Para Bourdieu las clases sociales se diferencian por su relación con la producción, por la propiedad de ciertos bienes, pero también por el aspecto simbólico del consumo, o sea, por la manera de usar los bienes transmutándolos en símbolos.</p>	<p>Bourdieu trata de reconstruir en torno del concepto de <i>habitus</i> el proceso por el que lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas. Si hay una homología entre el orden social y las practicas de los sujetos no es por la influencia puntual del poder publicitario o los mensajes políticos, sino porque esas acciones se insertan —más que en la conciencia, entendida intelectualmente— en sistemas de hábitos, constituidos en su mayoría desde la infancia. La acción ideológica más decisiva para constituir el poder simbólico no se efectúa en la lucha por las ideas, en la que puede hacerse presente a la conciencia de los sujetos, sino en esas relaciones de sentido, no conscientes, que se organizan en el <i>habitus</i> y solo podemos conocer a través de él. El <i>habitus</i>, generado por las estructuras objetivas, genera a su vez las prácticas individuales, da a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción. Por ser “sistemas de disposiciones durables y transponibles,</p>

<p>dependientes de la estructura socio-económica general.</p> <p>Las clases medias, y las populares en tanto tienen como referencia y aspiración el gusto dominante, practican la cultura a través de actos metafóricos, desplazados.</p>		<p>estructuras predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes”,<sup>28</sup></p> <p>El <i>habitus</i> “programa” el consumo de los individuos y las clases, aquello que van a “sentir” como necesario. “La que la estadística registra bajo la forma de sistema de necesidades —dice Bourdieu— no es otra cosa que la coherencia de elecciones de un <i>habitus</i>.”<sup>29</sup></p>
<p>UNA SOCIOLOGÍA REFLEXIVA – BOURDIEU</p>		
<p><b>CAMPO</b></p>	<p><b>CAPITAL</b></p>	<p><b>HABITUS</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un campo es un espacio de conflicto y competencia – la analogía aquí es con un campo de batalla- en el cual los participantes rivalizan por el monopolio sobre el tipo de capital que sea eficaz en él- la autoridad cultural en el campo científico, sacerdotal en el campo religioso y así sucesivamente-y el poder de decretar la jerarquía y las “tasas de conversión” entre todas las formas de autoridad del</li> <li>• Cualquier campo ,insiste “se presenta como una estructura de probabilidades –de premios ganancias ,beneficios o sanciones-pero siempre implica cierta medida de indeterminación.[...]Incluso en el universo por excelencia de las reglas y las regulaciones ,jugar con las reglas es parte integrante de las reglas del juego”</li> </ul> <p>En términos analíticos ,un campo</p>	<p>Como capital, inversión interés dentro de cada campo, así evitar toda clase de reduccionismos, empezando por el economicismo, que no reconoce nada salvo el interés material y la búsqueda deliberad de maximizar el beneficio monetario.+</p> <p>Una ciencia general de la económica de las prácticas, solamente reconocidas como económicas debe empeñarse en comprender el capital, esa “energía de la física social” ,en todas sus formas , y se debe descubrir las leyes que regulan si conversión de una u otra. He mostrado que el capital se presenta bajo tres especies fundamentales (cada una con sus propios subtipos), es decir; capital económico ,capital cultural y capital social. A esto añadir el capital simbólico, que es la forma de que una u otra de estas especies adopta cuando se la entiende a través de categorías se percepción que reconocen su</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El habitus es “el principio generador de estrategias que permite a los agentes habérselas con situaciones imprevistas y continuamente cambiantes[...] un sistema de disposiciones duraderas y trasladables que, integrando experiencias pasadas ,funciona en todo momento como una matriz de percepciones apreciaciones y acciones y hace posible la realización de tareas infinitamente diversificadas” .Como resultado de la internalización de estructuras externas , el habitus reacciona a las demandas del campo de una manera aproximadamente coherente y sistemática. Como lo colectivo individualizado en su encarnación o individuo biológico “colectivizado” por la socialización, el habitus es fin ala “intención en acción” de Searle (1983: especialmente el capítulo3)34.</li> </ul>

<sup>28</sup> Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, p. 88

<sup>29</sup> Pierre Bourdieu, *La distinction*, p. 437.

<p>puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones .Estas posiciones están objetivamente definidas ,en su existencia y en las determinaciones que impone sobre sus ocupantes ,agentes o instituciones por su situación presente y potencial(situs) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posición ordena r el acceso a ventajas específicas que están en el juego en el campo por su relación objetiva con otras posiciones(denominación, subordinación, homología ,etc.).</p> <p>En las sociedades altamente diferenciadas ,el cosmos social esta conformado por varios de estos microcosmos sociales relativamente autónomos, es decir de espacios de relaciones objetivas que son el sitio de una lógica y una necesidad específica e irreductibles a aquellas que regulan otros campos.</p> <p>Lógicamente específicas mientras que el campo artístico se ha constituido.</p> <p>De hecho, y con cautela, podemos comparar el campo a juego, el campo no es el producto de un acto de creación deliberado, y sigue reglas o mejor, regularidades que no son explícitas ni están codificadas. De manera que tenemos lo que está en juego, que en mayor parte es el producto de la competencia entre los jugadores. Tenemos una inversión en el juego la ilusión (de ludus, del juego) :los jugadores son admitidos en el juego ,se oponen unos a otros ,algunas veces con ferocidad solo en la medida en que coinciden en su creencia(doxa) en el juego y en lo que se juega a lo contribuyen un reconocimiento fuera de todo cuestionamiento. Los jugadores acuerdan ,por el mero hecho de jugar y no por</p>	<p>lógica específica o,si lo prefieren ,desconocen la arbitrariedad de su posesión y acumulación. No me detendré en la noción de capital cultural al que denegáramos llamar capital informacional para dar a la noción su generalidad en la –que se da en tres formas: encarnado .objetivado o institucionalizado. El capital social es la suma de los recursos reales o virtuales de la que se hace acreedor un individuo o grupo en virtud de poder una red perdurable de relaciones más o menos institucionalizada de mutua familiaridad y reconocimiento.</p> <p>Reconocer que el capital puede adoptar varias formas es indispensable para explicar la estructura y la dinámica de las sociedades diferencias.</p> <p>4.- Interés, habitus ,racionalidad</p> <p>La noción de habitus es el eje que le permite re articular a sociedades aparentemente económicos de capital, mercado, interés, etc. En un modelo de acción que es radicalmente discontinuo del de la economía.</p> <p>El hecho de que el habitus racional ,mejor dicho razonable ,que es la precondition de una práctica económica adecuada que es la precondition de una práctica económica particular ,definido por la posición de un capital económico y cultural mínimo necesario para percibir y sopesar las oportunidades potenciales formalmente ofrecida a todos. Todas las capacidades y disipaciones que concede liberalmente a su “actor” abstracto-el arte de estimar y aprovechar ocasiones .la habilidad de predicción mediante una especie de introducción radica, la capacidad de apostar, la propensión a invertir, el acceso a información económica, etc.-solo pueden ser</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El habitus es creativo, inventivo, pero dentro de los límites de sus estructuras ,que son la sedimentación encarnada de las estructuras sociales que lo produjeron.</li> <li>• El habitus y el campo son relacionales en el sentido adicional de que funcionan enteramente <i>solo uno en relación con el otro</i> .Un campo es un <i>espacio de juego</i> que existe como tal solo en la medida en que entren en el jugadores que crean en los premios que ofrecen y luchan activamente por ellos. Una adecuada teoría del campo ,por lo tanto ,requiere de una teoría del campo ,por lo tanto ,requiere de una teoría de los agentes sociales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es importante enfatizar, finalmente que las líneas de acción engendradas por el habitus no tienen , y de hecho no pueden tener ,la clara regularidad de conducta deducida de un principio normativo o judicial. Esto es porque “<i>el habitus tiene parte ligado con la impreciso y con lo vago</i> .Espontaneidad [generador] que se afirman en la confrontación improvisada con situaciones sin cesar renovadas, obedece a una <i>lógica práctica</i>, la de lo impreciso la del mas o menos, que define la relación habitual con el mundo”.</li> <li>• Así la sumisión reside más bien en la inconsciencia adecuación entre su habitus y el campo en que operan .El cuerpo socializado lo lleva profundamente enraizado .En realidad expresa la “somatización de las relaciones sociales de dominación”.</li> </ul> </li> </ul> <p>La relación entre habitus y campo opera de dos maneras. Por un lado, es una</p>
--	---	--

<p>medio de un “contrato” ,que el juego merece ser jugado ,que vale l apena jugarlo y esta cohesión es la misma base de su competencia. Tenemos también cartas de triunfo .esto es cartas maestras cuya fuerza varía según el juego: así como el valor relativo de las cartas cambia para cada juego la jerarquía de las diferentes especies de capital í(económico, social, cultural, simbólico)vara en los distintos campos .En otras palabras ,hay cartas que son válidas, eficaces en un campo- pero su valor relativo como cartas de triunfo esa determinado por cada campo e incluso por los sucesivos estados del mismo campo.</p> <p>Una especie de capital es aquello que eficaz en un campo determinado, tanto a modo de arma como de asunto en juego en la contienda, que permite a sus poseedores de un poder.</p> <p>La trayectoria social y de las disposiciones constituidas en la relación prolongada con una determinada distribución de las probabilidades objetivas.</p> <p>Los límites del campo están donde los efectos del campo cesan.</p> <p>El principio de la dinámica de un campo yace en la forma de su estructura en particular, en la distancia, las brechas las asimetrías entre las diversas fuerzas específicas que se confrontan entre sí. Las fuerzas que están activas en el campo-y por ende son seleccionadas por el analista como pertinentes.</p> <p>El campo también es un campo de luchas a preservar o transformar la configuración de dichas fuerzas. Además, el campo como estructura de relaciones objetiva entre posiciones de fuerzas subyacen y guías a las estrategias mediante las cuales los</p>	<p>adquiridas bajo condiciones sociales y económicas determinas. De hecho, con siempre una función del propio poder en, y sirve, la economía específica .Debido a que debe postular es hilo la existencias de un interés universal , pre constituido, la olvida pro completo la génesis coail de formas de intereses históricamente variables.</p> <p>El individuo esta siempre, le guste o no, atrapado –salvo en la medida en que se vuelva consciente de ello-“dentro de los límites de su cerebro”, es decir dentro de los límites del sistema de categorías que debe a su crianza y formación.</p> <p>Los sistemas perdurables y trasladadas de esquemas de percepción ,apreciación y acción que resultan de la institución social en el cuerpo (o en los individuos biológicos) y los campos, es decir ,los sistemas de relaciones objetivas que son el producto de la institución social en las cosas o en mecanismos que tienen prácticamente la realidad de objetos físicos ,y por su puesto de todo lo que nace de esta relación ,esto es ,practicas y presentaciones sociales o campos ,en la medida en que se presenta como realidades percibidas y apreciadas.</p>	<p>relación de condicionamiento: el campo es estructura al habitus ,que es el producto de la encarnación de la necesidad inmanente de un campo (o de un conjunto de campo por que se intersectan, sirviendo la extensión de su intersección o de sus discrepancia como raíz de un habitus dividido incluso roto) .Por otro lado ,es una relación de conocimientos depende de las estructuras del habitus. Segundo ,que la ciencia social es necesariamente un “conocimiento de un conocimiento” ..</p> <p>Lo social hecho cuerpo, es esa cosa del mundo para lo cual hay cosas.</p> <p>“el mundo me abarca pero yo lo comprendo”. La realidad social existe, por decirlo así, dos veces: en las cosas y en las mentes, en los campos y en los habitus fuera y dentro de los agentes. Y cuando el habitus encuentra un mundo social del cual es producto, se siente como “pez en el agua” no advierte el peso del agua y da el mundo alrededor de si por sentado.</p> <p>Es porque este mundo me ha procurado, por que ha producido, porque ha producido las categorías de pensamiento que yo le aplico, que me parece como autoevidente. La relación entre habitus y campo la historia entre en relación consigo misma.</p> <p>La coincidencia entre disposiciones y posiciones entre el “sentido del juego” y el juego, explica que el agente haga lo que “tiene que hacer” sin planearlo explícitamente como una meta, por debajo del nivel del cálculo e incluso de la conciencia ,por debajo del discurso y la representación.</p> <p>Que la teoría del habitus podría llevarnos a explicaciones por vis dormitiva</p>
--	---	--

ocupantes de dichas posiciones buscan ,individualmente o colectivamente ,salvaguardar o mejorar su posición e imponer los principios de jerarquización más favorables para sus propios productos. La estrategia de los agentes depende de su posición en el campo, esto es , en la distribución del capital específico y de la percepción que tengan del campo según el punto de vista .

¿Cómo aborda uno el estudio de un campo y cuáles son los pasos necesarios en este tipo de análisis?

**Primero**, se debe analizar la posición del campo frente al campo del poder.

**Segundo** es necesario trazar un mapa de la estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes o instituciones que compiten por la forma legítima de autoridad específica del campo.

Y **tercero**, hay que analizar los hábitos de los agentes, diferentes sistemas de disposiciones que han adquirido al internalizar un determinado tipo de condición social y económica, condición que encuentre en su trayectoria dentro del campo oportunidades más o menos favorables de actualización.

Ambos espacios, el de las posiciones objetivas y el de las posturas deben analizarse juntos y ser tratados como “dos traducciones de la misma frase”, al decir de Spinoza.

El espacio de las posiciones tiende a comandar el espacio de las tomas de posición.

El campo es una mediación crítica entre las prácticas de aquellas que participan en el y las condiciones sociales y económicas que las rodea.

Primero ,las determinaciones externas que pesan sobre los agentes situados en un determinado campo, solo los afectan a través

(¿¿porque alguien hace elecciones pequeño burguesas?)¿Porque tiene un habitus pequeño burguesas!).No niego que algunos usuarios del concepto han sucumbido a uno u otro de estos peligrosos, o ambos pero yo

Cuales el producto, el habitus se “adapta” al campo perfectamente sin ningún tipo de búsqueda consciente de adaptación intencional, pudiéndose decir que efecto de habitus y efecto de campo son redundantes.

El habitus es aquello que debe plantearse para explicar que, sin ser racionales, los agentes sociales sean razonables.

Porque ha internalizado, mediante un proceso de condicionamiento múltiple y prolongado, las oportunidades objetivas que enfrenta. Las personas saben como “leer” el futuro que les cuadra ,hecho para ellos y para el cual están hechos” no es para gente como nosotros”, por medio de anticipaciones practicas que captan ,en la superficie misma del presente, lo que se impone incuestionablemente como aquello que “debe” ser hecho o dicho(y que será visto retrospectivamente como lo “único “que era posible hacer y decir”-

La teoría de habitus no solo tiene el merito, de explicación mejor la lógica real de las practicas reales(especialmente de las practicas económicas).

**¿Concepto mediador del habitus realmente nos libera de la “jaula de hierro” del estructuralismo?**

El habitus como “principio generador de estrategias que permite a los agentes lidiar con situaciones imprevistas y siempre cambiante”, resulta de la incorporación de las

<p>de la mediación específica de las formas y fuerzas específicas del campo.</p> <p>Cada uno de los campos tiene sus dominantes y sus dominados, sus luchas de usurpación y exclusión sus mecanismos de reproducción, y así sucesivamente.</p> <p>Los agentes sociales no son “partículas” mecánicamente tironeadas de aquí para allá por fuerzas externas. Son más bien, detentores de capitales y dependiendo de su trayectoria y de la posición que ocupen en el campo en virtud de su dotación, (volumen y estructura) de capital, tienen una propensión a orientarse activamente ya sea hacia la preservación de la distribución de capital o hacia la subversión de dicha distribución.</p> <p>La interrelación entre los distintos campos es una cuestión extremadamente compleja. Normalmente no la contestaría, porque es demasiado difícil y corro riesgo de decir cosas relativamente simples.</p> <p>En realidad .la estructura de un campo, entendido como un espacio de relaciones objetivas entre posiciones definidas por su puesto en la distribución de poderes competentes o especies de capital, es diferente de las redes más o menos duraderas a través de la cuales se manifiesta a sí mismo. Es esta estructura la que determina la posibilidad o imposibilidad (o para ser más preciso la mayor o menor probabilidad) de observar el establecimiento de vinculaciones que expresen sustentes la existencia de redes.</p> <p>La tarea de la ciencia es descubrir la estructura de la distribución de especies de capital a que tiene a determinar la estructura de las posturas adoptadas individual o colectivamente, por medio del análisis de los intereses y disposiciones que condiciona.</p>		<p>estructuras objetivos y perdurables del mundo, si la improvisación que regula esta misma.</p> <p>¿De dónde viene el elemento de innovación y agenciamiento?</p> <p>(“El proyecto original” es, como recordarán, esa suerte de acto libre y consiente de auto creación por el cual el creador se asigna a sí mismo los designios de su vida, y que Sartre”).</p> <p>El habitus no es el destino que alguna gente lee en el. Producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones constantemente sujeto a experiencias constantemente afectado por ellas de una manera que o bien refuerza o bien modifica su estructuras. ¡Es perdurable pero no eterno! Dicho esto, debo añadir de inmediato que hay una probabilidad, inscrita en el destino social asociado a condiciones sociales determinadas, de que las experiencias conforman el habitus.</p> <p>El problema de la génesis del individuo biológico socializado, de las condiciones sociales de formación y adquisición de las estructuras de preferencia generativa que constituyen el habitus como lo social encarnado, es una cuestión extremadamente compleja.</p> <p>Yo pienso que por razones lógicas este proceso tiene una irreversibilidad relativa: todos los estímulos externos y experiencias condicionantes son percibidas en cada momento. De ello se sigue una inevitable prioridad de las experiencias originarias y una clausura relativa del sistema de disposiciones que constituye el habitus.</p> <p>Entonces debemos admitir que hasta cierto punto las experiencias sociales primarias tienen un peso desproporcionado con relación con los subsiguientes.</p>
--	--	---

<p>La noción de inertes se opone no solo a la de desinterés o gratuidad sino también a la de indiferencia.</p> <p>La indiferencia es un estado axiológico, un estado ético de no preferencia así como un estado de conocimiento en el cual yo no soy capaz de diferenciar lo que está en juego. Esto implica que hay tantos “intereses” como campos, que cada campo presupone y genera simultáneamente una forma específica de interés que no puede medirse según aquellas que son validas en otro lugar.</p> <p>Cada campo convoca y da vida a una forma específica de interés, una ilusión específica abajo la forma de un reconocimiento táctico del valor de los asuntos en juego y el dominio práctico de sus reglas. Difiere según a la posición que se ocupe en el.</p> <p>Lo único que comparto con la ortodoxia económica, son unas cuantas palabras. Tomemos la noción de inversión.</p>		<p><b>Pero también querría disipar otra dificultad .El habitus se revela –recuerden que consiste en un sistema de disposiciones, es decir de virtuales potenciales y eventualidades –solo en relación con una situación determinada.</b></p> <p>Dependiendo de los estímulos y de la estructura del campo, el mismo habitus generar resultados distintos, incluso impuestos.</p> <p>El <u>esquema determinista</u> que a veces se le atribuye bajo la fórmula “<b><u>las estructuras producen habitus que determinan prácticas, que reproducen la estructura</u></b>”</p> <p>Estructura determinada de manera directa las estrategias sociales.</p> <p>Esta clase de modelos circulares y mecánicos son precisamente lo que busca destruir la noción de habitus: en la medida en que las disposiciones mismas están socialmente determinadas</p> <p>La noción de habitus explica el hecho de los agentes sociales no sean partículas de materias determinadas por causas externas y pequeñas monadas guiadas únicamente por razones internas siguiendo un programa de acción perfectamente racional. Los agentes sociales son el producto de la historia, de la historia del campo social en conjunto de la experiencia acumulada por un trayecto dentro de un subcampo específico.</p> <p>Debemos saber que posición ocupa en el espacio académico pero también como ha legado hasta allí, desde que punto original del espacio social.</p> <p>Es difícil controlar la primera inclinación del habitus pero el análisis reflexivo que nos enseña que somos nosotros los que dotamos a la situación de buena parte de la</p>
--	--	--

		<p>potencia que tiene sobre nosotros nos permite alterar nuestra percepción de la situación y por lo tanto nuestra reacción a ella.</p> <p>Para que el determinismo se ejerza sin control, las disposiciones deben quedar abandonadas a su libre juego.</p> <p>La relación entre el habitus y el campo como dos modos de existencia de la historia nos permite fundamentar una teoría del tiempo.</p> <p>La actividad práctica en la medida en que tienen sentido, en que es sensée, razonable engendrada por un habitus ajustado a las tendencias inmanentes del campo es un acto de temporización a través del cual el agente trasciende el presente inmediato por medio de la movilización práctica del pasado y la anticipación práctica del futuro inscripto en el presente en un estado de potencialidad objetiva.</p> <p>El habitus se temporaliza a sí mismo en el acto mismo a través del cual se realiza.</p> <p>El habitus, en tanto estructura, estructurante, estructurada, involucra en las prácticas y pensamientos esquemas prácticos de percepción resultantes de la encarnación – a través de la socialización a su vez surgidas del trabajo histórico de generaciones exitosas (filogénesis). Afirmar esta doble historicidad de las estructuras mentales es lo que distingue a la praxología que yo propongo de los esfuerzos por construir una pragmática universal de la manera de Apel y Habermas.</p> <p>La praxología es una antropología universal que toma en cuenta la historicidad y por ende la relatividad, de las estructuras cognitivas, si bien registra el hecho de que los agentes ponen universalmente en funcionamiento dichas estructuras históricas.</p>
--	--	--

		<p>Habitus lingüístico –es decir un conjunto de disposiciones socialmente constituidas que implican una propensión a hablar de ciertas maneras declara determinadas cosas(un interés expresivo) como así también una competencia definida tanto la capacidad lingüista de engendrar una batería infinitiva de discursos conformas a la gramática y la capacidad social de utilizara adecuadamente esta Cuando mas oficial o “tenso” es el mercado lingüístico cuanto más se ajuste en la práctica a las normas de lenguaje dominantes, mayor es la censura y mas dominado esta el mercado por los dominantes los poseedores dela competencia lingüística legitima.</p> <p>competencia de una situación dada.</p> <p>Lo cierto es que el acceso al lenguaje legítimo es por demás desigual, y quela competencia teórica universal liberalmente tribuida a todos por los logísticos esta monopolizada en realidad por pocos.</p> <p>Las desigualdades de competencia lingüística se exponen contantemente así mismas en el mercado de las interacciones diarias es decir en las charlas entre dos personas, en una reunión pública ,un seminario ,una entrevista de trabajo y en la radio o televisión.</p> <p>Pues es el habitus de clase, esto es,la posición sincrónica y a diacrónica que se ocupa en la estructura social lo que expresa atreves del habitus lingüístico que no es sino unos de sus dimensiones .El lenguaje es una técnica del cuerpo y la competencia lingüística(especialmente la fonología) es una dimensión de la hexis corporal en la que se expresa así mismo con la relación del mundo social.</p>
--	--	---

		<p>Todo sugiere por ejemplo que el esquema corporal característico de una clase determinada el sistema de rasgos fonológicos que caracteriza una pronunciación de clase, por medio de lo que Pierre Guiraund llama el "estilo articulatorio". Este estilo articulatorio es parte de un estilo de vida que se ha incorporado, fait corps ,y se encuentra en estrecha relación con los usos del cuerpo y del tiempo que definen apropiadamente a este estilo de vida.(No es casualidad si la distinción burguesa inviste su relación con el cuerpo).</p>
--	--	--

<b>UNA SOCIOLOGÍA REFLEXIVA</b>	
<b>ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS</b>	<b>Palabras clave</b>
<p>Bourdieu busca superar la reducción de la sociología ya sea en una física objetivista de las estructuras materiales a una fenomenología constructivista de las formas cognitivas, mediante un estructuralismo genético capaz de incluir ambas.</p> <p>“descubrir las estructuras más profundamente enterradas de los diversos mundos sociales que constituyen el universo social, así como los “mecanismos” que tienden a asegurar su reproducción o su transformación”. Este universo tiene la peculiaridad de que sus estructuras llevan, por decirlo así, una “doble vida”. Son dos veces existentes: en la objetividad del primer orden” constituida por la distribución de recursos materiales y medios de apropiación de bienes y valores socialmente escasos (especies del capital, en el lenguaje técnico de Bourdieu), como así también en la “objetividad del segundo orden”, bajo la forma de sistemas de clasificación, esquemas mentales y corporales que funcionan a manera de patrones simbólicos para las actividades prácticas – conducta, pensamientos, sentimientos y juicios- de los agentes sociales.</p> <p>un “sistema” bidimensional “de relaciones de poder y relaciones de significado entre grupos y clases” debe necesariamente efectuar una doble lectura. Debe elaborar un conjunto de lentes analíticos de doble enfoque que capitalice las virtudes epistémicas de cada lectura al tiempo que evada los vicios de las dos.</p> <p>Un punto de vista subjetivista o “constructivista (expresando de forma hiperbólica por Sartre en <i>El ser y la nada</i> y mejor representando hoy día por la etnometodología en su variante cultural, así como en ciertas ramificaciones de la teoría de la elección racional) se interesa por esta “objetividad de segundo orden”. En contraste con el objetivismo estructuralista, asevera que la realidad social es una “realización aleatoriamente desarrollada” por actores sociales competentes que construyen continuamente su mundo social mediante “las ingeniosas prácticas organizadas de la vida de todos los días”. A través de la lente de esta <i>fenomenología social</i>, la sociedad aparece como el producto emergente de las decisiones, acciones y cogniciones de individuos conscientes.</p> <p>(Estos deberían ser los hallazgos, ojo): Una fenomenología no reconstruida de la vida social adolece, de acuerdo con Bourdieu, cuanto menos de dos defectos. Primero, concibe a las estructuras sociales como la mera agregación de estrategias y actos de clasificación individuales, tornando imposible dar cuenta de su resistencia así como de las configuraciones emergentes y objetivas que estas estrategias perpetúan o desafían.</p> <p>Objetivismo y subjetivismo, mecanismo y finalismo, necesidad estructural y agenciamiento individual son falsas antinomias Cada término de estas oposiciones refuerza al otro, y todos ellos se confabulan para buscar la verdad antropológica de la práctica humana</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La <i>praxeología social</i> resultante entrelaza un abordaje “estructuralista” y otro “constructivista”. Primero, dejando de lado las representaciones mundanas para construir las estructuras objetivas (espacios de <i>posiciones</i>), la distribución de recursos socialmente eficientes que definen las lentes externas que se apoyan en las interacciones y representaciones.(37)</li> </ul>	

- Segundo, reintroducimos la experiencia inmediata y vívida de los agentes con el fin de explicar las categorías de percepción y apreciación (disponibles) que estructuran su acción de desde el interior. Es preciso enfatizar que, si bien los dos momentos de análisis son igualmente necesarios, no son iguales: se le asigna a la ruptura objetivista una prioridad epistemológica sobre la comprensión subjetivista. La aplicación del primer principio del “método sociológico” de Durkheim, el rechazo sistemático de preconceptos debe venir antes del análisis de la aprehensión práctica del mundo desde el punto de vista subjetivo. Pues los puntos de vista de los agentes vivirán sistemáticamente según el punto que ocupen en el espacio social objetivo (Bourdieu 1994<sup>a</sup>, 1989).

- Bourdieu propone considerar que las divisiones sociales y los esquemas mentales son estructuralmente homólogos o estar genéticamente ligados: los segundos no son otra cosa que la encarnación de las primeras. La exposición acumulativa a ciertas condiciones sociales induce en los individuos un conjunto de disposiciones duraderas y transportables que internalizan las necesidades del entorno social existente, inscribiendo dentro del organismo la inercia y las tendencias de la realidad externa. Si las estructuras de la objetividad de segundo orden (habitus) son la versión encarnada de las estructuras de la objetividad de primer orden, entonces “el análisis de las estructuras objetivas acarrea lógicamente el análisis de las disposiciones subjetivas, destruyendo de esa manera la falsa antinomia comúnmente establecida entre la sociología y psicosocial. Una adecuada ciencia de la sociología debe abarcar tanto las regularidades objetivas como el proceso de internalización de la objetividad.

- la correspondencia entre las estructuras sociales y mentales cumple funciones políticas cruciales. Los sistemas simbólicos no son simplemente instrumentos de conocimiento, son también instrumentos de dominación.

- Pero si aceptamos que los sistemas sociales son productos sociales que contribuyen a hacer el mundo, que no solo reflejan las relaciones sociales, sino que ayudan a *constituirlas*, entonces, dentro de ciertos límites, es posible transformar al mundo transformado su representación (Bourdieu 1980g, 1981 a).

- **Las estructuras sociales y cognitivas están vinculadas recurrente y estructuralmente, y la correspondencia que prevalece entre ellas proporciona uno de los pilares más sólidos de la dominación social.**

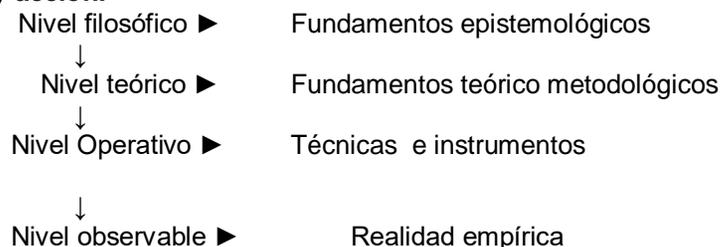
- La oposición entre individuo y sociedad.

- La ciencia social necesita no elegir entre ambos polos, ya que la sustancia de la realidad social **de la acción ni menos que de la estructura, y de su intersección como historia –yace en las relaciones.**

- “La sociedad no consiste en individuos; ella expresa la suma de las conexiones y relaciones en que los individuos se encuentran”.

- sus dos conceptos clave de *habitus* y *campo* designan *haces de relaciones*. Un campo es un conjunto de relaciones objetiva e históricas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder (o capital), mientras que el habitus consiste en un conjunto de relaciones históricas

**“depositadas” dentro de los cuerpos de los individuos bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción , apreciación y acción.**



• El método del objeto, reduce el problema de la construcción teórica del objeto a la manipulación técnica de indicadores y observaciones empíricos.

• Olvidando que la “metodología no es el preceptor ni el autor del científico sino “siempre su alumno”,este fetichismo metodológico está condenado a erigir objetos pre construidos en ropaje científico y corre el riesgo de inducir miopía científica:”El refinamiento de las

• técnicas de comprobación y de prueba puede, si no se acompaña de una redoblada vigilancia teórica, conducir a ver cada vez mejor en cada vez menos cosa”

• No es la sofisticación técnica de las herramientas metodológicas lo que Bourdieu crítica, sino su insensato refinamiento destinado a llenar el vacío creado por la ausencia total de visión teórica. 49

• Bourdieu no tiene tiempo de para esa clase de teorización *conspicua*, (ilustre, famoso, sobresaliente) libre de conexión, Pierre Bourdieu tal vez parecerá a muchos excesivamente duro en su crítica de lo que él denomina “la teoría teorista” y demuestra escasa simpatía por la “descomposición de conceptos y su perpetuo reordenamiento”(Mills 1959:p.23) que define gran parte de la teoría moderna por no hablar de la “metatería” .Su propio relación con los conceptos es pragmática :los trata como “cajas de herramientas” (Wittgenstein) destinadas a ayudarlo a resolver problemas. Pero su pragmatismo no abre las puertas a un eclecticismo conceptual rampante (como en la “teorización analítica” definida por Jonathan Turner [1987]).

• No busca conectar el trabajo teórico y el empírico de una manera mas estrecha sino *dar lugar a que se entremezclen* completamente.

Reflexión epistémica

La ciencia social reflexiva en el sentido de que el conocimiento que genera se reintroduce en la realidad que elle describe. Finalmente puede decirse que la sociedad es reflexiva en la medida en que implica la capacidad de controlar y programar su propio desarrollo (lo que Touraine coloca bajo la noción de historicidad).Lo que esta faltando en todas estas concepciones es la idea de reflexividad como un requisito y forma del trabajo sociológico, esto es, como corolario, una teoría de los intelectuales como ejecutores de una

forma dominada de dominación.

Siendo más preciso Bourdieu sugiere que hay tres tipos de sesgos que pueden nublar la visión sociológica. El primero es el señalado por otros defensores de la reflexividad: los orígenes y coordenadas sociales (clase, género, pertenencia, étnica) del investigador individual. Es el sesgo más obvio y por tanto el más fácilmente controlable mediante la crítica mutua y la autocracia. El segundo sesgo es discernido y discutido con mucho menor frecuencia: aquel que se vincula con la posición que el analista ocupa no en la estructura social más amplia, sino en el microcosmos del campo académico.

Los científicos sociales se ubican además, cerca del polo dominado del campo del poder, quedando por ende bajo el influjo de las fuerzas de atracción y repulsión que soporta todos los productos simbólicos.

El sesgo intelectualista que nos induce a construir el mundo como un espectáculo, como un conjunto de significaciones de ser interpretadas en lugar de un haz de problemas concretos de resolución práctica.

“Más bien se realiza sometiendo la posición del observador al mismo análisis crítico que que se somete el objeto construido que se tiene entre manos”

No es el inconsciente individual del investigador sino el inconsciente epistemológico de su disciplina lo que debe ser exhumado.

Se verá como la comprensión de la reflexividad de Bourdieu conforma una sola pieza con su concepción de su interpretación de la teoría y de la investigación.

La preocupación de Bourdieu por la reflexividad tiene sus raíces en su trayectoria social y académica, y expresa las condiciones de constitución de sus primeros hábitos primarios (de clase) y aquellos requeridos por una apacible integración al campo académico francés de los años cincuenta. Ingresar al mundo de los intelectuales como extranjero e inadaptado le dio Bourdieu cierta distancia respecto a las ilusiones de esos profesores para quienes la “visión regia” del mundo social pasa desapercibida porque es la visión de su clase de origen.

La preocupación de Bourdieu por la reflexividad, así como su teoría social, no es ni egocéntrica ni logocéntrica sino que está intrínsecamente inserta en, y vuelta hacia, la práctica científica sino con las concatenaciones de actos y operaciones que efectúa como parte de su propio trabajo y con el inconsciente colectivo inscripto en ellos.

Bourdieu coincide con Derrida y Foucault en que el conocimiento debe ser desconstruido, las categorías son derivaciones sociales contingentes e instrumentos de poder (simbólico) que posee una eficacia constitutiva y las estructuras sobre el discurso sobre el mundo social a menudo son pre-construcciones sociales políticamente cargadas.

### 7. PROCESO DE MIGRACIÓN (solo Informante)

7.1 CUÁNTAS VECES SE MUDÓ ANTES DE VENIR A PACHUCA?	7.2 EN QUÉ LUGARES HA VIVIDO POR LO MENOS UN AÑO? (NOMBRARLOS EN ORDEN)	7.3 POR QUÉ VINO A LA CIUDAD?	7.4 POR SU DECISIÓN DE IR A LA CIUDAD, EN LA FAMILIA HUBO:
Escribir número ( )	1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____ 7 _____ 8 _____ 9 _____	1.OFERTA DE TRAJO ( ) 2. BUSCAR TRABAJO ( ) 3.REUNIRSE CON FAMILIA ( ) 4.ACOMPAÑAR A PAREJA ( ) 5.ACOMPAÑAR FAMILIAR ( ) 6.MEJORAR LA VIDA ( ) 7.MEJORAR ESCUELAS ( ) 8.ENFERMEDAD ( ) 9.OTROS ( )	1. APOYO ( ) 2. PROTESTA ( ) 3. OTRO ( )
7.5 CONOCÍA LA VIDA URBANA?	7.6 ESTÁ LA VIDA EN LA CIUDAD COMO LA IMAGINABA?	7.7 COMPARADA CON LA CIUDAD, SU VIDA AHORA ESTÁ:	7.8 PLANIFICA VOVER AL PUEBLO?
1.SI ( ) 2.NO ( )	1.SI ( ) 2.NO ( )	1.IGUAL ( ) 2.MEJOR ( ) 3.PEOR ( )	1. SI, MUY PRONTO ( ) 2. EN AÑOS ( ) 3. SI, CUANDO LOS NIÑOS TERMINEN LA ESCUELA ( ) 4. NO. ( ) 5. OTRO ( ) ESPECIFIQUE
7.9 MANDAN REMESAS A LA COMUNIDAD?	7.10 CUÁLES ?	7.11 MENCIONE TRES VENTAJAS DE VIVIR EN LA CIUDAD	7.12 MENCIONE TRES DESVENTAJAS DE VIVIR EN LA CIUDAD
1. SI ( ) 2. NO ( )	1. COSAS ( ) 2. DINERO ( ) 3. OTROS ( ) CUALES:	1 _____ 2 _____ 3 _____	1 _____ 2 _____ 3 _____

### 6. MUJERES MIGRANTES

6.1 EN LA COMUNIDAD ¿QUIÉN CUIDABA A LOS NIÑOS PEQUEÑOS?	6.2 EN LA CIUDAD ¿CON QUIÉN COMPARTE EL CUIDADO DE LOS NIÑOS?	6.3 EN LA CIUDAD CON QUIÉN COMPARTE EL CUIDADO DE LOS ENFERMOS?	6.4 ¿USTED PUEDE DECIDIR CUANDO TRABAJA?
1 PADRE ( )	1 PADRE ( )	1 PADRE ( )	1. SI ( )
2 MADRE ( )	2 MADRE ( )	2 MADRE ( )	2. NO ( )
3 CONYUGE ( )	3 CONYUGE ( )	3 CONYUGE ( )	
4 HIJO (A) ( )	4 HIJO (A) ( )	4 HIJO (A) ( )	<b>6.5 ¿USTED PUEDE DECIDIR CUANDO IR AL PUEBLO?</b>
5 HERMANO (A) ( )	5 HERMANO (A) ( )	5 HERMANO (A) ( )	
6 SUEGRO (A) ( )	6 SUEGRO (A) ( )	6 SUEGRO (A) ( )	
7 TIO (A) ( )	7 TIO (A) ( )	7 TIO (A) ( )	1. SI ( )
8 YERNO/NUERA ( )	8 YERNO/NUERA ( )	8 YERNO/NUERA ( )	2. NO ( )
9 OTROS	9 OTROS	9 OTROS	
FAMILIARES ( )	FAMILIARES ( )	FAMILIARES ( )	<b>6.6 ¿USTED PUEDE DECIDIR SOBRE EL DINERO?</b>
10 OTROS NO FAMILIARES ( )	10 OTROS NO FAMILIARES ( )	10 OTROS NO FAMILIARES ( )	
FAMILIARES ( )	FAMILIARES ( )	FAMILIARES ( )	1. SI ( )
12 AMIGOS ( )	12 AMIGOS ( )	12 AMIGOS ( )	2. NO ( )
<b>EDUCACION DE LOS HIJOS</b>			
6.7 EN LA COMUNIDAD ¿ QUIÉN AYUDABA PRINCIPALMENTE EN LAS TAREAS DE LOS NIÑOS?		6.8 ¿EN LA CIUDAD QUIÉN AYUDA PRINCIPALMENTE EN LAS TAREAS	
1 PADRE ( )	( )	1 PADRE ( )	( )
2 MADRE ( )	( )	2 MADRE ( )	( )
3 CONYUGE ( )	( )	3 CONYUGE ( )	( )
4 HIJO (A) ( )	( )	4 HIJO (A) ( )	( )
5 HERMANO (A) ( )	( )	5 HERMANO (A) ( )	( )
6 SUEGRO (A) ( )	( )	6 SUEGRO (A) ( )	( )
7 TIO (A) ( )	( )	7 TIO (A) ( )	( )
8 YERNO/NUERA ( )	( )	8 YERNO/NUERA ( )	( )
9.OTROS FAMILIARES ( )	( )	9.OTROS FAMILIARES ( )	( )
10 OTROS NO FAMILIARES ( )	( )	10 OTROS NO FAMILIARES ( )	( )
FAMILIARES ( )	( )		
12 AMIGOS ( )	( )	12 AMIGOS ( )	( )
6.9 EN LA COMUNIDAD ¿CUÁNTO TIEMPO DEDICABA A LAS TAREAS DE LOS NIÑOS?		6.10 EN LA CIUDAD CUÁNTO TIEMPO DEDICA A LAS TAREAS DE LOS NIÑOS?	

1 MENOS DE UNA HORA ( )	1 MENOS DE UNA HORA ( )	
2 UNA HORA O MAS ( )	2 UNA HORA O MAS ( )	
3 NO DEDICABA ( )	3 NO DEDICABA ( )	
<b>6.11 ¿COMO CONSIDERA LA AYUDA EN TAREAS?</b>	<b>6.12 ¿EN CASA HAY LIBROS PARA LEER?</b>	<b>6.13 ¿EN CASA HAY REVISTAS PARA LEER?</b>
1 DIFICIL, NO PUEDE AYUDAR ( )	1. SI ( )	1. SI ( )
2 ALGUNAS COSAS SI PUEDO AYUDAR ( )	2 NO ( )	2 NO ( )
3 AYUDA EN TODO ( )	<b>6.14 ¿CUANTAS HORAS AL DIA VEN LA TELEVISIÓN?</b>	
4 PIDE QUE EL MAESTRO AYUDE ( )	1. NO HAY TELEVISIÓN ( )	6 NO DEDICO ( )
5 LOS DEJA SOLOS ( )	2 MENOS DE UNA HORA ( )	
6 NO ESTÁ EN CASA PARA AYUDAR ( )	3 MAS DE UNA HORA ( )	

<b>8. VIVIENDA (solo Informante)</b>		
<b>8.1 ¿CUÁL ES LA SITUACIÓN RESPECTO A LA PROPIEDAD DE SU VIVIENDA</b>	<b>8.9 CUÁNTOS DIAS A LA SEMANA LLEGA EL AGUA?</b>	
1 PROPIA Y SE ESTA PAGANDO ( )	1 DIARIO ( )	
2 PROPIA Y ESTA PAGADA ( )	2CADA TERCER DÍA ( )	
3 RENTADA ( )	3 DOS VECES POR SEMANA ( )	
4 PRESTADA O LA CUIDAN ( )	4 UNA VEZ POR SEMANA ( )	
5 OTRA ( )	5 DE VEZ EN CUANDO ( )	
6 ESPECIFIQUE ( )	<b>8.10 EL AGUA LES LLEGA</b>	
	1 TODO EL DÍA ( )	
	2 UNA PARTE DEL ÍIA ( )	
	3 UN RATO ( )	
<b>8.2 ¿DE QUÉ MATERIAL ES LA MAYOR PARTE DE LAS PAREDES DE SU VIVIENDA?</b>	<b>8.11 SU VIVIENDA TIENE</b>	
1 MATERIAL DE DESECHO ( )	1 EXCUSADO O SANITARIO ( )	
2 LAMINA DE CARTON ( )	2 RETRETE O FOSA ( )	
3 LAMINA DE ASBESTO O METALICA ( )	3LETRINA ( )	
4 CARRIZO. BAMBU O PALMA ( )	4 HOYO NEGRO O POZO CIEGO ( )	
5 EMARRO O BAJAREQUE ( )	<b>8.12 ¿ESTE SERVICIO LO USAN SOLAMENTE LAS PERSONAS DE ESTA VIVIENDA?</b>	
6 MADERA ( )	1 SI ( )	
7ADOBE ( )	2 NO ( )	
8 LADRILLO, TABIQUE,BLOCK, PIEDRA ( )	<b>8.13 ESTE SERVICIO SANITARIO</b>	
9 CANTERA, CEMENTO, CONCRETO ( )	1 TIENE CONEXIÓN DE AGUA ( )	
	2 LE ECHAN AGUA CON CUBETA ( )	
	3 NO SE LE PUEDE ECHAR AGUA ( )	
<b>8.3 ¿DE QUÉ MATERIAL ES LA MAYOR PARTE DEL TECHO DE SU VIVIENDA?</b>	<b>8.14 ¿SU VIVIENDA TIENE DRENAJE O DESAGÜE DE AGUAS SUCIAS?</b>	
1 MATERIAL DE DESECHO ( )	1 A LA RED PÚBLICA ( )	
2 LÁMINA DE CARTÓN ( )	2 A LA FOSA SÉPTICA ( )	
3 LÁMINA DE ASBESTO O METÁLICA ( )	3 A LA TUBERÍA QUE VA A DAR A UNA BARRANCA O GRIETA ( )	
4 PALMA, TEJAMANIL, MADERA ( )		
5 TEJA ( )		
6 LOZA DE CONCRETO, TABIQUE, LADRILLO. ( )	4 NO TIENE DRENAJE ( )	

<b>8.4 ¿DE QUÉ MATERIAL ES LA MAYOR PARTE DEL PISO DE SU VIVIENDA</b>	<b>8.15 HAY LUZ ELÉCTRICA EN SU VIVIENDA</b>
1 TIERRA ( )	1 SI ( )
2 CEMENTO O FIRME ( )	2 NO ( )
3 MADERA, MOSAICO, OTROS RECUBRIMIENTOS ( )	<b>8.16 CON QUE ELECTRODOMÉSTICOS CUENTA?</b>
<b>8.5 ¿SU VIVIENDA TIENE CUARTO PARA COCINAR?</b>	1 LICUADORA ( )
1 SI ( )	2 TELEVISIÓN ( )
2 NO ( )	3 VIDEOCASETERA ( )
<b>8.6 ¿CUÁNTOS CUARTOS USAN PARA DORMIR?</b>	4 REFRIGERADOR ( )
ANOTE EL NÚMERO ( )	5 LAVADAORA ( )
<b>8.7. SIN CONTAR CON PASILLOS NI BAÑOS, ¿CUÁNTOS CUARTOS TIENE EN TOTAL SU VIVIENDA?</b>	<b>8.17 EN LA COMUNIDAD ¿DE QUIÉN ERA LA CASA DONDE VIVÍA?</b>
ANOTE EL NÚMERO ( )	1 PADRE ( )
<b>8.8 EN SU VIVIENDA TIENEN:</b>	2 MADRE ( )
1 AGUA ENTUBADA DENTRO DE LA VIVIENDA ( )	3 CONYUGE ( )
2 AGUA ENTUBADA FUERA DE LA VIVIENDA PERO DENTRO DEL TERRENO ( )	4 HIJO (A) ( )
AGUA ENTUBADA DE LLAVE O PÚBLICA ( )	5 HERMANO (A) ( )
AGUA DE PIPA ( )	6 ABUELO (A) ( )
	7 SUEGRO (A) ( )
	8 YERNO/NUERA ( )
	9 OTROS FAMILIARES ( )
	10 OTROS NO FAMILIARES ( )
	12 PROPIA ( )