



CULTURA
SECRETARÍA DE CULTURA



ESCUELA NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA
DIVISIÓN DE POSGRADO
POSGRADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

*La escuela: un nicho de socialización en la reestructuración de las
identidades de niños indígenas*

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

PRESENTA

Odette Hernández Cruz

DIRECTORA DE TESIS: Dra. Guizzela Castillo Romero
CO-DIRECTORA DE TESIS: Dra. Rebeca Barriga Villanueva

Investigación realizada gracias al apoyo del
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
(CONACYT)

CIUDAD DE MÉXICO

2020

A la lingüística, por darle orden y pasión a mi vida

A mi mamá

A Salva

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría comenzar a agradecer, el apoyo fundamental de mi comité: Guizzela y Raúl, dos grandes personas que sin conocerme se aventuraron a guiarme, a pesar de venir de disciplinas diferentes a la mía. Fue muy grato conocerlos y aprender nuevas cosas a lado suyo. A Rebeca Barriga, por nuevamente ser mi guía incondicional, su apoyo, consejos, regaños y alegrías quedan como una experiencia inolvidable y refuerzan el cariño, admiración y respeto que le tengo desde hace varios años, sin duda sé que en este trayecto se ha fortalecido el lazo que nos une y, a su vez ha crecido la responsabilidad que tengo de nunca fallarle ni decepcionarla, esa es una promesa que le guardo.

Quiero agradecer a John Evaristo Flórez que no dudo un segundo en apoyarme en la lectura de esta investigación, además de que sus consejos y sugerencias fueron muy pertinentes para la mejora de la misma. A María Angélica Galicia por aceptar amablemente ser parte de mi sínodo y aconsejarme para la mejora de esta investigación.

Dentro de este camino de investigación, tuve la fortuna de encontrarme con una gran antropóloga y ser humano, la Dra. Lourdes Arizpe que me permitió tomar clases con ella y conocer su trabajo y experiencia de manera más cercana. De la misma manera quiero agradecer al Dr. Roland Terborg que me admitió en su clase en la Maestría de Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional Autónoma de México. El Dr. Roland me regresó la gota de alegría de lingüística que le faltaba a mi aprendizaje, sus clases, pláticas, generosidad y calidad humana me han demostrado que en este camino académico tan sinuoso hay personas como él que me impulsan a seguir adelante.

También, quiero agradecer a mi amigo y colega lingüista, Lalo, además del cariño y admiración profesional que le tengo, siempre está dispuesto a ayudarme, impulsarme, apoyarme y aconsejarme para mejorar y seguirme preparando, sus comentarios siempre han sido acertados y fundamentales en mis decisiones, sin dejar de lado los momentos de risas, chismes y alegrías que nos ayudan a relajarnos. A mi entrañable hermana putativa, Ana, por darle alegría a mi vida con las risas y tonterías que hacemos, por los recuerdos, por crecer conmigo y demostrarme su apoyo, su oído, su paciencia y lectura de esta investigación, pero sobre todo, por salvarme la vida días

antes de mi examen profesional, ella sabe lo que significa tenerla a mi lado. A la mejor amiga que pude tener, Caro, que siempre está conmigo en las buenas y en las malas recordándome que nuestra amistad no tiene límites y se fortalece día con día, tenemos muchos recuerdos hermosos que me hacen sentir una persona muy afortunada por contar con ella. A Ray, que es mi principal apoyo, pues en todo momento me impulsa a no rendirme, él me tranquiliza en los momentos difíciles, me acompaña en los felices y me cuida cuando me siento vulnerable. A mi mamá por apoyarme en cada decisión que tomo, con sus consejos, ejemplos y cuidados incondicionales me motivan a ser mejor persona y mejor profesionista, sin duda alguna todos mis logros se los debo a ella y se los dedico a ella, la mujer que más amo en el mundo.

A la escuela República de Colombia por haberme permitido realizar el trabajo de campo para esta investigación. A cargo de esta escuela se encuentra la directora Lupita, siempre tan amable y dispuesta a ayudarme, de igual manera el maestro Gerardo, la maestra Gaby, el maestro David y la maestra Claudia. En particular a los niños que colaboraron conmigo y siempre me recibieron con una sonrisa y sus ocurrencias.

Finalmente, quiero reconocer y agradecer al CONACYT y al Posgrado en Ciencias Antropológicas por otorgarme una beca y confiar en mí para cursar la maestría y realizar esta investigación.

“[...] no existe cultura sin sujeto ni sujeto sin cultura.”

Gilberto Giménez

“Las lenguas viven en el discurso y a través de él. Y el discurso –los discursos– nos
convierten en seres sociales y nos caracterizan como tales”

Helena Calsamiglia Blancafort y Amparo Tusón Valls,

Introducción	8
Capítulo 1. La identidad: un fenómeno dinámico	15
1.1 Cultura e identidad desde una perspectiva interdisciplinaria	16
1.2 La autoadscripción	25
1.3 Identidades: indígena versus mestiza	42
1.4 Identidad, migración, territorio y lengua	49
Capítulo 2. La escuela: un nicho de socialización donde surge la reestructuración identitaria	58
2.1 La escuela mexicana y las políticas lingüísticas	59
2.2 La educación intercultural bilingüe en México	67
2.3 La escuela: un factor de desplazamiento y/o pérdida de la lengua materna	74
2.4 La escuela República de Colombia y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe	80
Capítulo 3. Los nichos de socialización	86
3.1 La interacción social en los años escolares	86
3.2 La escuela: un nicho de socialización	92
3.3 La escuela y los niños indígenas	95
3.4 La escuela República de Colombia: un lugar de reestructuración de las identidades de niños indígenas migrantes	100
Capítulo 4. El discurso infantil y los rasgos culturales identitarios	107
4.1 Etnografía en la escuela República de Colombia	108
4.2 Los elementos identitarios en los discursos de nueve niños indígenas	127
4.3 Cambios y continuidades en los discursos de los niños indígenas	159
Reflexiones finales	172
Referencias	177

FIGURA 1. Resultados de autoidentificación de estudiantes universitarios en la Universidad de Chapingo.....	27
FIGURA 2. Porcentajes de la población en los dos grupos de mi muestra en la escuela República de Colombia.....	28
FIGURA 3. Identidad según grupo indígena.....	40
FIGURA 4. Modelo de la interacción social.....	87
FIGURA 5. Porcentajes de la población de niños indígenas en la Escuela República de Colombia.....	102; Error! Marcador no definido.
FIGURA 6. Resultados de la autoadscripción indígena.....	140
FIGURA 7. Porcentajes de autoadscripción indígena y mestiza en total.....	140
FIGURA 8. Elementos de la reestructuración de la identidad a través de la escuela.....	161
FIGURA 9. Identidad indígena y mestiza por grado escolar.....	163
FIGURA 10. Cambios y continuidades en las identidades.....	165
TABLA 1. Caracterización de la muestra.....	114
TABLA 2. Temáticas de los discursos infantiles.....	115
TABLA 3. Cambios y continuidades a través de las categorías.....	166
FOTOGRAFÍA 1. Fotos del patio central de la unidad habitacional de los triquis en la ciudad de México..	122

Introducción

Este estudio de caso versa sobre la importancia de la interacción social que ocurre dentro de los nichos de socialización en el ámbito escolar a nivel primaria, en las escuelas llamadas interculturales y bilingües, mismas que son parte de la reestructuración de las identidades étnicas¹, dentro de un medio urbano. Los cambios y continuidades en los rasgos culturales identitarios que se reestructuran, tienden a ser dinámicos cambiantes y flexibles. En esta interacción social se da el encuentro del entorno familiar de origen étnico y los programas educativos de las escuelas interculturales. Asimismo, se da el contacto estrecho entre la cultura propia indígena y la cultura mestiza, en donde los niños conviven en un mismo espacio, se agrupan y contraponen las identidades colectivas, se reestructuran, pero también algunos elementos y rasgos de esas identidades continúan. Esto, debido a que el sistema educativo mexicano tiene un programa oficial que trastoca la diversidad cultural y lingüística del país.

Por ello, el objetivo de esta investigación es registrar cómo en la escuela República de Colombia se reestructuran las identidades étnicas de niños indígenas a través de las interacciones con niños mestizos². De tal manera que frente a este panorama tan general, delimito mi investigación a un estudio de caso: nueve niños indígenas migrantes –cinco de segundo grado y cuatro de sexto grado– de la escuela República de Colombia –que se localiza al norte de la Ciudad de México en la alcaldía de Gustavo a. Madero.

La pregunta de esta investigación es: ¿Cuáles son los cambios y continuidades de los rasgos culturales que integran las identidades de los niños indígenas de familias migrantes de segundo y sexto grado de primaria y cómo estas identidades se reestructuran en el encuentro de un mismo nicho de socialización escolar? Es necesario aclarar que entiendo por cambios y continuidades como procesos anclados en un tiempo y espacio donde hay transformaciones

¹ Cabe la posibilidad de reflexionar acerca del término, *indígena*, pues, es una clasificación colonialista e impuesta por los españoles como genérica para la población que habitaba América y que compartían rasgos biológicos, culturales, sociales y psicológicos en común, a diferencia de los mestizos y españoles. Hoy en día se utiliza en el ambiente académico para identificar a las comunidades originarias de México, aunque no ha dejado de utilizarse en algunos grupos sociales con carga peyorativa.

² En adelante me limitaré a llamarlos así en oposición a los niños de pueblos indígenas de México.

graduales y/o elementos que se mantienen en la estructura identitaria de un niño indígena con la confrontación de dos mundos.

Por otra parte, en este estudio de caso propongo la tesis: considero que el espacio escolar es un nicho de socialización fundamental que reestructura las identidades étnicas con el paso de los años escolares y, es precisamente donde se van a dar los cambios y continuidades que analizaré a través de los discursos infantiles. De tal forma que surge mi hipótesis: postulo que los niños indígenas de segundo grado estarán más cercanos a los rasgos culturales indígenas con respecto a los niños indígenas de sexto grado que han tenido mayor contacto con el nicho de socialización escolar.

Para argumentar esta propuesta, fue indispensable apoyarme en el trabajo de campo, por ello seleccioné una muestra que se compone de cinco niños de segundo grado: tres triquis –YOH, YAN y DUL³–, una mazateca-zapoteca –ZUR– y una nahua –LOL–; y cuatro niños de sexto grado: dos triquis –MAR y LIZ–, una chontal de Tabasco –CLA– y un totonaco –DEN, que son ejemplo de la relación particular entre la lengua, la cultura y el pensamiento, cuyos contextos sociolingüísticos son diferentes en cada caso y convergen en el mismo espacio educativo, además se incluyen niños mestizos.

Posteriormente, durante cuatro temporadas de campo realicé una etnografía⁴ cuya acción principal es la observación participante. Para contextualizar este estudio de caso, fue necesario primero conocer las historias de estos niños, la forma de aproximación a esto fueron preguntas generales con diversas temáticas discursivas como: ¿Cuál es tú nombre? En donde incluí sus datos generales, ¿Has tenido un accidente?, ¿Cómo eres tú?, ¿Cómo celebras tus cumpleaños?, por mencionar algunos. Las respuestas me permitieron darme cuenta de las diversas realidades socioculturales y sus rasgos culturales identitarios, de acuerdo con Miguel Alberto Bartolomé (1997) en una *realidad* existen representaciones mentales adquiridas a través de la sociedad y, dentro de esta dialéctica hay una arbitrariedad por colocar uno por encima de otro, es decir, en

³ Vid. Tabla 1. Caracterización de la muestra.

⁴ Nayla Pardo (1998) menciona que la etnografía es una metodología que puede emplearse de diversas maneras, pero siempre en el sentido del instrumento de investigación que se busca construir. Asimismo, es importante en este estudio de caso la etnografía, como una práctica que indaga en la muestra a partir de la reflexión de sus identidades.

este estudio de caso se presentan dos tipos de realidades opuestas. Apoyándome en Gonzalo Aguirre Beltrán (1957) esta lucha es el factor más relevante que ayuda a comprender al hombre en sociedad. En mi estudio de caso lo que viven los niños indígenas en un nicho de socialización: el escolar.

A partir de esto, pude reconocer que existen rasgos culturales tan importantes como la indumentaria, el uso de la lengua materna o su cosmovisión, que son modificados o desplazados en cuanto llegan al ámbito escolar. También este desplazamiento identitario de los niños indígenas se puede visualizar en sus discursos, pues contienen elementos que son parte de su cultura propia. Es por ello que, el uso de los discursos, ya sea diálogos, narraciones, descripciones y explicaciones que en este estudio de caso me permitieron establecer un canal comunicativo con los niños indígenas y reconocer la asimilación de rasgos culturales con valores sociales y afectivos que surgen durante los años escolares.

Para poder argumentar mi propuesta, consideré importante definir lo que entiendo por identidad, cultura, autoadscripción, discurso y nicho de socialización, mismos que abordaré en los capítulos 1, 2 y 3 de manera detallada.

El capítulo *La identidad: un fenómeno dinámico*, contiene los presupuestos teóricos principales acerca de la identidad, así como mis propias definiciones sobre los términos involucrados con el tema. Para comenzar en *1.1 Cultura e identidad desde una perspectiva interdisciplinaria* abordo el concepto de *cultura* acuñado por la antropología y la educación para después dar un recorrido a los principales autores que han discutido y definido a la identidad, ya que hoy en día es un tema que propone una reflexión sobre las identidades individuales y colectivas, gracias a la globalización y el contacto con *el otro*. También es importante la relación de la identidad con *1.2 la autoadscripción*, en este apartado se expone la manera en que los niños se ven a sí mismos o quieren ser, para formar parte de una identidad colectiva donde se agrupan por el sentimiento que los lleva a ser similares y diferentes de otros grupos. Incluyo el apartado *1.3 Identidades: indígena versus mestiza* donde hay un esbozo general del surgimiento de estas dos identidades dicotómicas cuyo pasado ayuda a entender el porqué de esta gran división donde el racismo, la discriminación, la hegemonía y la modernidad del mestizo forman parte de la realidad

del país. Ser indígena y ser mestizo representa puntos marcados de diferencias entre ambos, por ello surgen identidades que en el caso de los indígenas se vinculan a una comunidad: cosmovisión, organización y lengua que marcan diferencias con respecto a los mestizos. *1.4 Identidad, migración y territorio y lengua*, se encuentran ligados, puesto que la muestra de esta investigación proviene de familias indígenas migrantes de diversas comunidades indígenas que en la búsqueda de mejores condiciones de vida llegaron a asentarse al norte de la Ciudad de México –una zona de tránsito indígena y de estrato social bajo– donde sus hijos nacen y crecen dentro de dos visiones. De esta manera es interesante ver que los niños viven en un ambiente complejo, aunque ya nacieron en la Ciudad de México su familia ya sea el padre, la madre o ambos, provienen de comunidades indígenas y, son ellos los que tienen la responsabilidad de transmitirles a sus hijos la lengua y la cultura o todo lo contrario. Por su parte, los niños tienen su propio arraigo o pertenencia hacia cada uno de los territorios, pero sobre todo hacia donde nacieron.

Para continuar, el *Capítulo 2 La escuela: un nicho de socialización donde surge la reestructuración identitaria*, refleja las problemáticas del sistema educativo dentro de climas multilingües y multiculturales y, con ello la importancia de las políticas educativas y lingüísticas y su injerencia dentro de la reestructuración de las identidades de niños indígenas de familias migrantes. Los salones de clase conforman espacios donde niños de diversas culturas y lenguas interactúan a partir de políticas que buscan la homogeneidad, sin llevarse a cabo la esperada educación intercultural bilingüe, ni respetar los derechos de pertenecer a una cultura o hablar una lengua, pues esto, también influye en la reestructuración de las identidades de los niños indígenas. Para comenzar, el apartado *2.1 La escuela mexicana y las políticas lingüísticas* abre de fondo la discusión sobre lo que han significado para la escuela mexicana las políticas lingüísticas en un esfuerzo por reconocer a las lenguas y sus hablantes en México, aunque por la misma diversidad lingüística, en los espacios educativos ha sido complejo visibilizar y resolver las problemáticas que repercuten en los hablantes y sus identidades. En *2.2 La Educación intercultural bilingüe en México* comienzo con la antropología y su método etnográfico que ha hecho contribuciones a la educación, sobre todo, en lo que se supone es una educación intercultural bilingüe. Aparece un marco general de lo que ha sido este programa con el paso del

tiempo: sus alcances, limitaciones y mejoras, pues no deja de ser una excusa del gobierno para evadir la responsabilidad de crear verdaderos programas interculturales bilingües. *2.3 La escuela: un factor de desplazamiento y/o pérdida de la lengua materna* es un apartado en el que se despliega el tema del desplazamiento o la pérdida de una lengua donde a pesar de que las políticas lingüísticas, de manera discursiva apelan a su uso y transmisión, en la práctica se observa cómo la familia, por sus propias actitudes lingüísticas y presiones derivadas de la discriminación o el rechazo, las escuelas como República de Colombia y los medios de comunicación van disminuyendo el uso y transmisión de las lenguas que son parte de la herencia de la humanidad y que forman parte de las identidades de México. *2.4 La escuela República de Colombia y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe* es un apartado donde es posible encontrar que con este programa han surgido cambios desde su implementación hasta el día de hoy en la escuela República de Colombia. Pese a ello, los niños indígenas de familias migrantes no son atendidos de acuerdo a sus características y necesidades y, aunque ha habido un gran avance, aún faltan programas educativos, estrategias de inclusión y respeto hacia los niños indígenas y la libertad de identificarse. Tal parece que para entender los programas educativos, se deben escuchar a los actores que enfrentan las limitaciones de un sistema educativo hegemónico occidental carente de una praxis que implica conocer la realidad multilingüe y multicultural⁵ de las aulas, donde los niños indígenas de familias migrantes reestructuran sus identidades.

En cuanto al capítulo *3 Los nichos de socialización*, es importante hacer un recorrido teórico práctico de la escuela como un nicho de socialización donde los niños pasan gran parte de su tiempo, de tal manera se convierte en primordial para la reestructuración de las identidades infantiles al representar una cultura particular. *3.1 La interacción social en los años escolares*, es un apartado que permite observar la mediación de los adultos para el desarrollo del aprendizaje y el conocimiento de los niños con lo que le dan sentido a su mundo y reestructuran sus identidades durante los años escolares. Esto se lleva a cabo bajo la influencia de tres elementos: el sociocultural, la cognición y el lenguaje que conforman el modelo interaccionista. *3.2 La escuela:*

⁵ De acuerdo con Pablo A. González (2014), el término se utilizó en el marco social canadiense de la provincia de Quebec para buscar la igualdad de derechos entre la comunidad francófona, inglesa e indígena, cuya pluralidad cultural debía respetarse y aceptarse con apego a derecho. En la actualidad, el término es utilizado por la esfera política que busca un tipo particular de organización en contextos diversos como en México y Latinoamérica.

un nicho de socialización, habla de todo aquello que emana de elementos sociales de los que se valen los niños indígenas de familias migrantes para reestructurar sus identidades dentro de un espacio reducido, como lo es la escuela y, que en sí mismo ya es un espacio donde se gesta una cultura en particular. 3.3 *La escuela y los niños indígenas*, es un apartado donde se ve de cerca la realidad de los niños indígenas de familias migrantes al formar parte de una escuela urbana donde las personas migrantes no tienen cabida, pues la escuela tiene sus propias reglas, mecanismos de interacción y una cultura particular que obedece a programas educativos para mestizos y, es evidente que los niños indígenas no entran dentro de este paradigma, de esta manera, son vueltos hacia la visión occidental donde logran la reestructuración de sus identidades. En este entorno hay niños de diversas comunidades indígenas interactuando entre sí, además de los niños mestizos, que son la mayoría y ejercen su hegemonía, por lo tanto, los niños indígenas quieren ser y parecerse a ellos. Para finalizar, en 3.4 *La Escuela República de Colombia: un lugar de reestructuración de las identidades de niños indígenas migrantes* requiere abordar la importancia de adentrarse a la escuela República de Colombia que se asume como intercultural bilingüe, pero parece ser que tiene una cultura particular que desindianiza a los niños indígenas, de tal manera que sus identidades se reestructura bajo valores indígenas, pero sobre todo mestizos. Es posible que el Programa de Educación Intercultural Bilingüe por ser una política gubernamental va en detrimento de las comunidades indígenas: sus lenguas, su cosmovisión y sus identidades. *Grosso modo*, este capítulo se centra en la escuela como nicho de socialización, pues es donde los niños interactúan y, gracias a ello, se desarrollan y aprenden una sola manera del ser que los lleva a querer verse reflejados en esa cultura, por ello, es importante reconocer que las identidades se conforman a partir del nicho familiar, pero se reestructuran con el nicho de socialización escolar que si bien hay escuelas como República de Colombia que entran dentro del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, no sostienen una pedagogía que esté apegada a ambientes con diversidad lingüística y cultural.

En el último capítulo 4 *El discurso infantil y los rasgos culturales identitarios* se encuentra la etnografía realizada en una triangulación donde se conjuntan los autores, la observación participante y los discursos emitidos por los nueve niños indígenas de familias migrantes. Asimismo, defino *discurso* pues es fundamental dentro de esta investigación. De tal

forma que fue importante iniciar este capítulo con la contextualización del ámbito escolar, en este caso: *4.1 Etnografía en la Escuela República de Colombia* como un nicho de socialización en donde fue primordial la etnografía en el entorno escolar, para reconocer elementos de cómo se reestructuran la identidades de los niños indígenas de familias migrantes, porque es donde se jerarquiza su forma de pensar y entender su mundo, es decir, en donde se reorganizan, se transforman o continúan sus elementos identitarios. Por lo que haré referencia de manera especial a *4.2 Los elementos identitarios en los discursos de nueve niños indígenas*, que permiten observar y reflexionar sobre las voces de los autores que menciono en este estudio de caso, pues bien han definido y trabajado con los conceptos, para remontarme a la observación participante: lo que de viva voz los niños dijeron sobre distintas temáticas, por ejemplo, en lo referente a sus actividades en las vacaciones del ciclo escolar en el lugar de origen de los padres, la existencia de seres sobrenaturales, las festividades en su vida cotidiana y ritual, entre otros y lo que se puede considerar como elementos o rasgos culturales con los cuales los niños se identifican y autoadscriben. En *4.3 Cambios y Continuidades en la Escuela República de Colombia* se presentan los resultados de la etnografía y de los fragmentos discursivos dónde dejan resquicios de los cambios y continuidades de las identidades infantiles de los nueve niños indígenas en la escuela República de Colombia, que funge el papel de un nicho de socialización para los niños.

Para finalizar expongo las *reflexiones finales* con base en generalidades de esta investigación, enfocándome en los resultados obtenidos de la etnografía y los discursos infantiles que formaron parte de mi análisis cualitativo. De esta manera, los hallazgos encontrados, me permitieron aproximarme a conocer los rasgos culturales que conforman los cambios y continuidades de las identidades de mi muestra.

Capítulo 1. La identidad: un fenómeno dinámico

En este primer capítulo, hago referencia a la importancia del estudio de la identidad bajo un enfoque interdisciplinario, es decir, apoyándome de la antropología, la sociología y la lingüística. Al adentrarme en el estudio de la identidad, pude darme cuenta de lo complejo que implica hablar de este concepto ya que no tiene una sola definición y, por lo tanto, las personas tendemos a utilizarlo de forma genérica para referirnos a las características propias que nos hacen próximos y lejanos con respecto a alguien más. Es probable que esto se derive del hecho de que somos seres sociales y, en las interacciones reconocemos la existencia de diversos agentes: hay un *otro* y un *yo*.

Fue necesario, realizar un diálogo con autores de diversas disciplinas que han definido y utilizado el término y que han logrado describir la diferencia sustancial entre identidad individual y colectiva, con ello, la importancia de reconocer el papel que juegan la cultura propia ya que de ella emanan las identidades que determinan las distintas formas del *ser*, como sucede en los grupos étnicos, porque las comunidades indígenas de México siguen su ritmo *ad hoc*; tienen su propia cosmovisión, organización política, social y económica que cada vez está siendo más amenazada por el mundo occidental, asimismo, es importante mencionar las condiciones precarias en las que las personas viven y que determina las emigraciones indígenas, por ejemplo, en este estudio de caso, los niños indígenas pertenecen a familias indígenas migrantes que provienen de los estados de Oaxaca, Hidalgo, Tabasco y Veracruz y, se asentaron al norte de la ciudad de México en la alcaldía Gustavo A. Madero. De esta manera, existe un apego por parte de los hijos de estas familias hacia el territorio, la cultura y la lengua donde nacieron, más que por el de los padres. Cabe señalar, que estos últimos son los principales responsables por transmitir su lengua y su cultura, aunque los niños construyan su propio arraigo y pertenencia con los territorios en donde se desarrollan, sobre todo, por el urbano.

Esta situación coloca a los migrantes indígenas frente a nuevos contextos, muchas veces hispanohablantes y occidentales, que debilitan a las culturas y sus lenguas, esto último por la imposición del español legitimado por la educación formal y los juicios de valor que clasifican y distinguen a los niños hablantes de lengua indígena de los mestizos. En este sentido, no existe la

posibilidad de que los indígenas puedan identificarse y autoadscribirse con libertad; contrario a ello, parece más favorable ser mestizo que indígena; *ergo*, al término de los años escolares ellos se autoadscriben como tales y eligen sus rasgos culturales –también llamados repertorios culturales Gilberto Giménez (2003)– como el territorio, la lengua, la indumentaria, la comida, la música, los rituales y costumbres que se gestan dentro del espacio geográfico hegemónico donde se desarrollan y que se convierte en su identidad colectiva, pero que a su vez afecta sus identidades individuales. Lo anterior es ejemplo de la imposición de una cultura derivada de la hegemonía occidental que ha sido una constante desde antes del surgimiento nacionalista. Considero primordial dar inicio al apartado 1.1 donde se encuentra el diálogo de cultura e identidad, por ser don conceptos constitutivos.

1.1 Cultura e identidad desde una perspectiva interdisciplinaria

La identidad es un concepto que ha sido estudiado, utilizado y definido en varias disciplinas o interdisciplinas –como en este estudio de caso, pues surgen autores que parten de la antropología y la lingüística⁶– Bartolomé (1997) estaba a favor de la interdisciplina y la comparación para analizar el fenómeno de la identidad, porque se encuentra dentro de varias encrucijadas, debido a la complejidad misma del concepto que requiere definir la relación entre la individualidad y pertenencia grupal de una persona, con base en los rasgos culturales a los cuales se adscribe o no.

Mauro Fernández (2000) menciona que el término empezó a figurar en las ciencias sociales para el año de 1950. Por su misma amplitud y complejidad ha dejado intersticios por indagar, pues en sí mismo expresa todo un complejo sistema simbólico del individuo que está en reestructuración constante derivada de las dinámicas sociales donde hay relaciones de poder –dominante-dominado– que dan pertenencia; por lo tanto, la identidad requiere de una investigación que se retroalimente de dos visiones, pues Alessandro Duranti (2000) señala que el antropólogo lingüista se caracteriza por un acercamiento hacia el lenguaje y los elementos simbólicos que intervienen en el aspecto social e individual de una persona.

⁶ Incluso, es posible colocar a este estudio de caso desde la disciplina de la antropología lingüística o lingüística Antropológica.

En principio, es importante abordar a la identidad y la relación biunívoca que tiene con el concepto de cultura. Giménez (2010, 2005 y 2003) comenta que no hay cultura sin identidad ni identidad sin cultura, pues hay una relación indisoluble entre ambos conceptos. Este mismo autor considera que una persona se apropia del repertorio cultural en el cual se encuentra, es decir, la identidad se construye con y por la cultura, pero la cultura por sí misma obedece a un complejo mecanismo entre lo que es externo e interno, lo social y lo individual; o sea, una persona logra interiorizar las experiencias comunes y compartidas que provienen de su cultura, a su vez, tales productos que surgen de la cultura no podrían interpretarse sin los esquemas cognitivos que, también en la literatura se ha denominado como *habitus*, Giménez (2003) lo retoma de Bordieu; este último considera que son esquemas con los cuales una persona percibe su mundo y actúa dentro de él; en palabras de José Martínez (2017) son un conjunto de principios como la percepción, la valoración, y la actuación que surgen a partir de cómo se inculcan, además de la trayectoria social. En cuanto a mi propia percepción acerca de este término, estimo que se refiere a la posición de una persona como ser social y que al percibir su mundo actúa, piensa y siente con base en ello para al final formar parte de él.

Por lo anterior, la antropología se ha encargado de estudiar tanto las manifestaciones que emanan de una cultura –muchas veces heterogéneas–, como sus significados mismos interpretables –y que generan pautas de comportamiento–. La antropología, entonces, busca definir e interpretar la cultura con base en diferentes criterios y posturas de un momento histórico. Edward Tylor (1975) por su parte define la cultura en cuanto a toda aquella actividad o producto del hombre en sociedad y, a pesar de no ser reciente y de tener diversas discusiones, críticas y reflexiones, sigue siendo una de las más utilizadas. En este estudio de caso lo retomo considerando que es la que mejor se adapta a mi problema de investigación, pues su definición se ajusta de igual manera a la visión indígena y mestiza⁷:

La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad.

⁷ Denomino cultura indígena y cultura mestiza de forma genérica para marcar una relación de oposición y complementariedad.

Con base en la anterior definición que se enfoca, a grandes rasgos, en las acciones y resultados del hombre por vivir en sociedad. En mis propios términos considero que la cultura es producto de toda actividad y conocimiento del hombre transmitidos por medio intergeneracional y que permiten la vida en sociedad: las tradiciones, costumbres, creencias, rituales, expresiones artísticas y demás elementos que son significativos y le dan continuidad e identificación a un grupo social.

Por otra parte, en el ambiente educativo, en donde se desarrolla esta investigación y que ha sido utilizado desde hace algunas décadas, se gesta una definición de *cultura educativa*, pues ya Willard Waller (1932) consideraba que dentro de las escuelas se genera y transmite una *cultura propia* que Bonfil Batalla (1984) considera como la capacidad social de poder producir una cultura autónoma; sin esta, no hay sociedad ni continuidad histórica en una comunidad. También resalta el hecho de que un individuo se identifique como miembro de un grupo para reivindicar su cultura propia. De esta manera, la cultura y la identidad fungen una relación simbiótica, innata e indisoluble y desde los primeros años de vida una persona tiene que ir descubriendo para poder autoadscribirse a ella dentro del nicho familiar y más tarde en el escolar. George Spindler (2003) considera que transmitir una cultura supone enseñar a pensar, actuar y sentir con lo que María Esther Elías (2015) considera una serie de elementos tales como los rituales, las relaciones personales, las tradiciones, las costumbres y las normas que son parte de un código moral.

La importancia del concepto de cultura que se gesta dentro de los espacios educativos radica en que el aprendizaje de los niños se logre de una manera eficiente tomando en cuenta las relaciones que se establecen entre los diferentes actores –directores, maestros, personal administrativo y alumnos–, que conforman un todo heterogéneo, los rituales que se llevan a cabo generación tras generación así como Elsie Rockwell (2007) dio cuenta de las herramientas, prácticas y saberes en los espacios educativos que se comprenden mediante *procesos culturales*.

La educación ha buscado generar un clima de estabilidad y desarrollo económico, progreso, modernidad, así como, de integración del país; aunado a ello, se realizan prácticas morales que enseñan valores y rituales con un gran simbolismo como los honores a la bandera,

las efemérides de la semana, etcétera, que forman parte de una serie de normas, creencias, valores y sentido de pertenencia, al respecto de esto último de acuerdo con Eugenia Ramírez (2007) es producto de varios elementos: vínculos, adscripción, lealtad, solidaridad, compartición, prácticas y representaciones que deben relacionarse de acuerdo a la inclusión, participación y conectividad, pues rigen las interacciones y comportamientos que son particulares de cada institución educativa *per se* los niños son un reflejo de lo que la cultura escolar genera y que es definida de la siguiente manera:

La cultura escolar se podría definir como los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar (Como se cita en Elías, 2015:288).

Entonces, la cultura escolar según la anterior definición, son importantes aquellos patrones con significado que deben ser transmitidos y comprendidos por los miembros de una determinada comunidad, es decir, no se transmite lo que no es significativo para las personas. En lo que a mí concierne, defino a la cultura escolar como un nicho de socialización donde se genera la transmisión de conocimientos, interacciones, creencias, una misma manera de pensar y prácticas con valores hegemónicos cuyas tradiciones, costumbres, creencias, rituales, artes e historia son significativos y le dan continuidad a un grupo social, desde que se ritualizan con las actividades cotidianas y las conductas cívicas que provienen de una sociedad particular con la cual existe identificación.

De acuerdo a las anteriores definiciones de cultura y cultura educativa, *grosso modo*, se puede estar de acuerdo que *cultura* es un cúmulo de actividades del hombre en sociedad, tal como Bonfil Batalla comenta (1995b) que la cultura es colectiva y no individual de tal manera que con esa colectividad se logra gestar una cultura particular con valor histórico. Por su parte, la escuela como un espacio reducido de interacciones sociales permite observar cómo se llevan a cabo rituales y nichos de socialización, así como las prácticas cotidianas que comulgan con una cultura educativa particular, cuyo objetivo es enseñar una manera de pensar implantando un programa de educación occidental y hegemónico, pues la cultura escolar, como la cultura misma, lleva un

proceso en el que los niños de acuerdo con Giménez (2003) logran interiorizar, incorporar y convertir en sustancia propia todos los conocimientos.

En los conceptos de *cultura* que se producen al margen antropológico y educativo, se percibe que la identidad se concibe como parte intrínseca de la cultura y se asume su carácter simbólico, pues los seres sociales viven en situaciones interpretables donde surgen actividades, discursos, pensamientos, representaciones artísticas, etcétera, que son impuestos desde la escuela. Por su parte, la identidad se reestructura en la escuela y se expresa en términos discursivos, necesita del lenguaje, pues es así que una persona puede interactuar e identificarse; saber quién es, de dónde viene, qué hace, por qué y para qué. En este caso, Alejandra Contreras (2013) opina que no hay una sola definición que logre incorporar un concepto como la identidad que es vista y comprendida por distintas ópticas y que diferencia personas y cosas.

Como bien afirma Klaus Zimmerman (1991) la relación entre lenguaje, cultura e identidad no es una noción novedosa; sin embargo, establecer la identidad dentro de un grupo indígena específico o nicho de socialización, cobra relevancia por la variedad de entornos y elementos de los que se componen. Los significados que operan y la relación de quién es una persona frente al otro, se analizan desde el discurso del hablante como Contreras (2013) ha dado cuenta. Lo anterior, porque es una forma de autorreconocimiento a partir de sus propios discursos donde se distingue la realidad de uno frente al otro considerando los rasgos culturales. De acuerdo con Giménez (2003) la identidad es una cuestión subjetiva o incluso intersubjetiva de la cultura interiorizada, pues se da de manera específica, es distintiva y su vez contrastiva ya que tiene relación con otros actores. Siendo así, hay que entender a la cultura y sus significados compartidos y dinámicos para comprender la identidad en su más amplio sentido.

De entrada no pretendo dar una sola definición de lo que es identidad puesto que para ello es preciso observar a los niños indígenas de familias migrantes y, con ello tratar de describir sus identidades desde mi perspectiva *etic*. Con esta idea, es posible configurar un concepto que se entienda por la suma de las realidades discursivas de los nueve niños indígenas ya antes mencionados. La identidad permite observar la relación entre dos mundos que parecen ser dicotómicos y parte de la realidad social que opera en la complejidad actual donde se involucran

los avances tecnológicos traídos de la globalización y el capitalismo que nos obliga a repensar cómo se *reestructuran* las identidades étnicas durante diversas temporalidades de la vida de una persona, pues se sabe de la existencia de cambios por los que atraviesan las culturas, aunque también generan resistencia hacia ciertos rasgos culturales que recaen en una homogeneización lingüística y cultural.

En la actualidad, hay una creciente marginación socioeconómica por el incremento de las migraciones que conlleva a que la diversidad cultural y lingüística se subvalore por parte de las personas que no hablan una lengua indígena INALI (2009). Siguiendo estas ideas, Lourdes Arizpe (2011) indica que en la actualidad hay un crecimiento importante en cuanto a las telecomunicaciones, los audiovisuales y el internet⁸ que caracterizan al mundo global y así, es posible crear nuevas *homogeneizaciones culturales* o *culturas híbridas* descritas por Néstor García Canclini (1990), *ergo*, se generan nuevas diversidades que el Estado ve como un problema que impide el desarrollo, en lugar de mirar a la diversidad como parte de la riqueza que le da forma al patrimonio cultural como lo indica Kristina Skrobot (2014). Es así que los niños reestructuran e interiorizan su propia identidad y reconocen al otro, en un espacio reducido como lo es el nicho escolar que genera una cultura particular al margen de los intereses de políticas gubernamentales que suelen uniformar a las personas, en el sentido de crear una identidad nacional con manifestaciones de una imposición que el gobierno declara acerca de *lo mexicano*. Pese a ello, no todo encaja en ese modelo, por ello, es más conveniente hablar de *identidades* dentro de este panorama multicultural. En esta misma línea, Bartolomé (1997) considera que un concepto como la identidad es de carácter polisémico, porque implica la unión de distintos fenómenos, además de que hay muchas formas del *ser* y no sólo una.

Por su parte, Zimmermann, al igual que otros autores que hablan de identidad, hace una confrontación entre identidad individual y colectiva. La primera se compone como Giménez (1993 y 2003) menciona de una estructura pluridimensional, por ejemplo, una misma persona puede ser al mismo tiempo padre, hijo, profesionalista, católico, deportista, etcétera., y se logra definir por un proceso subjetivo y casi siempre auto-reflexivo, pues la persona precisa sus

⁸ Como ejemplo el caso del tiempo destinado a las TIC –Tecnologías de la Información y Comunicación– en la escuela República de Colombia que menciono en §4.1.

diferencias frente al otro, gracias a un repertorio de atributos culturales que son valorizados y estables a través del tiempo. Sobre esto mismo, Arizpe (2011) describe que la identidad es relacional y múltiple, puesto que un mexicano puede ser al mismo tiempo oriundo de un pueblo, barrio o ciudad y ser parte de una cultura indígena, ser profesionista o contar con algún oficio o actividad subempleo, pertenecer a una religión, grupo social o ser aficionado a un tipo de música o deporte, y así, con todo esto conforma su identidad total.

La identidad colectiva, es entonces, la que condiciona las transformaciones individuales porque está en contacto con el otro; por tanto, pone atención en las semejanzas entre personas comunes. Como bien comenta Giménez (2003) la auto-identificación debe ser reconocida por el otro, con el que interactúa, de tal manera que resaltan las diferencias; incluso, hay autores que consideran la existencia de una relación entre lo que el otro ve, lo que una persona cree ser, lo que quiere demostrar y lo que es; sin embargo, en este último punto se debe considerar que hay una subjetividad en cuanto a cómo conocer una identidad real de una falsa. Lo que hay que resaltar en estas cuatro formas de ver a la identidad es que prevalece la relación dicotómica de distancia y cercanía entre el *otro* y el *yo*. Desde mi punto de vista, la identidad individual corresponde con los múltiples roles que caracterizan a una persona por la elección de atributos que le da propia identificación. Mientras que la identidad colectiva es aquella que se caracteriza por una relación estrecha frente al otro, es social e interviene en la identidad individual de una persona que requiere reconocerse por la diferencia y la similitud con el otro. Esto porque para las personas que son parte de una comunidad es importante no perder todo aquello que mantiene un lazo en común, Ramírez (2007) señala que un grupo indígena se puede considerar como comunidad siempre y cuando se definan a partir de la intensidad, las emociones, la lealtad, la solidaridad, el compromiso, la implicación y orientación –normativa y prescriptiva de sus vínculos– que se encuentran dentro de los *habitus*. Los cambios que sufren las identidades pueden obedecer a transformaciones que Giménez (1993) define como procesos adaptativos y graduales que no afectan la estructura del sistema, también considera a las mutaciones como alteraciones en el sistema, contrario a ello, de manera cualitativa significan cambios de una

estructura a otra y que pueden sufrir aculturación⁹ –en mis propios términos considero que se refiere a al contacto entre dos grupos con culturas diferentes donde uno propicia cambios en el otro– o diferenciación.

De acuerdo al diálogo con los autores antes mencionados, la identidad no es un mero mecanismo discursivo de identificación que poseen las personas, es un concepto complejo que se compone de elementos sociales, cognitivos, políticos, económicos, históricos, entre otros. Tiene una realidad dialéctica entre el *yo* y *el otro* que pueden pertenecer al mismo grupo social o no; el que observa hace un análisis hermenéutico: lo simbólico que se interpreta según la persona que observa, o sea Giménez (1993) cree que un actor social se puede considerar objeto y sujeto, es decir, la perspectiva del observador externo, desde afuera como parte de una identidad social y el punto de vista consciente del propio actor social.

En suma, la identidad es un concepto complejo por el simple hecho de ser un producto de la cultura que se manifiesta tanto individual como colectivamente, Zimmermann (2008) agrega que es un producto psicosocial puesto que requiere la identificación del individuo y la ratificación del otro, de tal manera que surgen identidades de acuerdo a la sociedad y el momento. Una persona en sociedad se encuentra en relación frente al otro, de esta manera, tiene la necesidad de reconocerse; marcar diferencias y semejanzas. Las diferencias otorgan autonomía; sin embargo, las similitudes permiten compartir significados con los que se autoadscriben a rasgos culturales que le son propios. Por ello, Giménez logra definir a la identidad como:

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

De la anterior definición que engloba principios básicos entre la relación de un actor social y la otredad, retomo algunas partes que considero importantes para mi propia definición de identidad donde doy por sentado que es: la unión de los rasgos culturales que una persona en su

⁹ Aguirre Beltrán (1957) manifiesta que en la transmisión cultural y lo que resultó de influencias recíprocas entre una cultura altamente industrializada y otras con tecnología más sencilla fue el principal interés por estudios referentes a la aculturación.

individualidad asume como propios e interioriza y, al vivir en sociedad implica una colectividad en la que debe marcar diferencias y autonomía con sus congéneres en diferentes circunstancias, climas y necesidades.

No obstante, en México no existe garantía para todos de ejercer con libertad sus identidades, los indígenas migrantes son señalados por su condición de *indios* y pocas veces tienen un sentimiento de orgullo por su origen étnico¹⁰. Son presionados y obligados a negar lo que son, a *desindianizarse* y adoptar una identidad *mestiza*, aunque desde la mirada del otro este sigue siendo indio. Guillermo Bonfil Batalla (1987) y Bartolomé (1997) sugieren que en la búsqueda por *desindianizar* a la población, de manera política e ideológica, y no sólo biológica, la población nativa del territorio que hoy ocupa México fue obligada a renunciar a su herencia cultural y lingüística –que forma parte del patrimonio intangible del país como lo asegura el INALI (2009)–, y que, también se le conoce como *etnocidio*. A pesar de que las políticas lingüísticas establecen que las personas tienen el derecho a hablar una lengua, más bien hay una prohibición de las mismas, dentro del territorio mexicano.

Entonces, la identidad no sólo es un concepto útil para el quehacer del investigador que se interesa en lo que de ella se deriva; más bien, invoca a las disciplinas a desarrollar estrategias y políticas que sean escuchadas y puestas en práctica porque los problemas que aquejan las identidades étnicas son un asunto del Estado que debe instaurar los mecanismos políticos que cumplan con las demandas de los pueblos indígenas. Para lograrlo, es importante generar conciencia de que la autoadscripción es también una forma de reclamar los derechos de los indígenas comenzando por asumirse como tales con libertad, sin ser discriminados o subestimados. Vale la pena hablar de autoadscripción en el siguiente apartado puesto que es la manera en la que una persona se adscribe a un grupo, partiendo del principio de la apropiación de rasgos culturales, según su realidad contextual, de esta manera, puede autoadscribirse a un grupo o más de uno, según sea su necesidad de interacción e identificación. Esto depende de lo que los nueve niños indígenas de familias migrantes entiendan y asuman como propio de las identidades mestiza e indígena.

¹⁰ A lo largo del texto utilizo étnico como sinónimo de indígena.

1.2 La autoadscripción

¿Por qué es importante para mí? Autoadscripción suele ir de la mano con el concepto de identidad puesto que el primero presupongo que es la manera en que una persona se caracteriza por ser capaz de tener el derecho y la libertad para identificarse o asumirse dentro de su mismo grupo social o comunidad a partir de los rasgos propios de una cultura en la que interactúa, o en palabras de Yuteita Hoyos (2017):

La “autoadscripción” se refiere a la capacidad de la persona para que se identifique como parte de un pueblo o comunidad indígena, esto es, asumiendo como suyos rasgos sociales y elementos culturales que caracterizan a las personas de las culturas indígenas. Conforme a esos elementos, será persona indígena quien se autoadscriba y reconozca como tal.

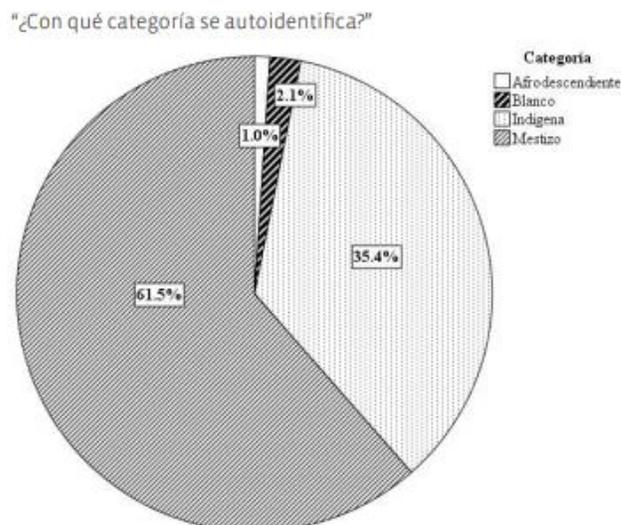
En el periodo que comprende los años de 1808 a 1921, menciona Skrobot (2014) que de un 60% de población indígena que habitaba el país, se redujo a 29%; mientras que en la población mestiza ocurrió a la inversa, de 23% aumentó a 59% y, aunque pareciera ser ocasionado por el etnocidio, se debió a que los indios no se definieron como indígenas, sino como mestizos, resultado de los cambios culturales: la lengua, el estilo de vida, la indumentaria, la residencia que los llevó a convertirse en ciudadanos o desindianizarse.

Recientemente, en la encuesta intercensal del Instituto Nacional de Estadística y Geografía –INEGI– (2015) se puede observar que una persona se considera indígena tomando como criterio principal si habla una lengua indígena. Los resultados muestran que de 121 millones de personas que habitan en México, 25.7 millones de personas que representan 21.5% de la población mexicana¹¹ se consideran como indígenas y sólo 1.6% se considera en parte indígena, el resto 74.7% no se reconoce como tal. Es interesante notar que la entidad federativa que tiene mayor porcentaje en considerarse indígena es Oaxaca, la sigue Yucatán, Hidalgo se coloca en el quinto lugar y Veracruz en el noveno. Estos datos parecen interesantes porque son los estados de donde provienen las familias de los niños indígenas de la muestra de esta investigación, aunque cabe señalar que ocho de estos niños ya nacieron en la Ciudad de México y sólo MAR, una niña triqui nació en el centro de Oaxaca, sus identidades se reestructuran, gracias

¹¹ Es una práctica común que el Estado mexicano usualmente sólo utilice criterios lingüísticos para establecer si son indígenas o no.

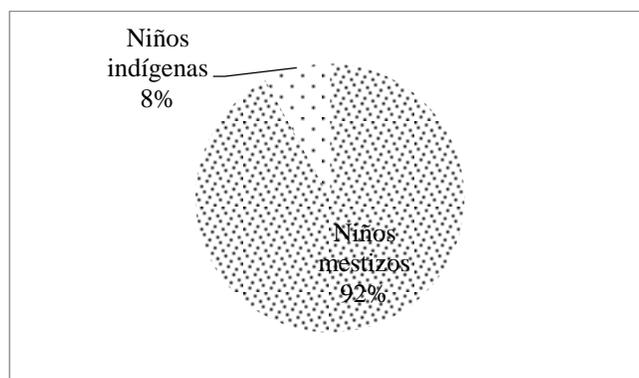
a los rasgos culturales étnicos, pero sobre todo mestizos. Otro ejemplo similar al anterior se encuentra en la figura 1, pues es en una población menor en la Universidad de Chapingo, pero de igual manera se puede notar la supremacía mestiza sobre el indígena. En un estudio realizado por Isabel Corral (2017) de la Universidad de Santiago de Compostela en España encuentra que los estudiantes universitarios de Chapingo se autoidentifican o autoadscriben según la siguiente figura 1, un 61.5% se consideran mestizos, en seguida, la población indígena con 35.4%, los blancos con 2.1% y en menor porcentaje los afrodescendientes con 1%, estos resultados deben ser considerados de acuerdo al lugar donde se presentó el trabajo. La Universidad de Chapingo tiene una fuerte tradición por tener en su matrícula personas procedentes de diversas comunidades indígenas que la convierten en el prototipo de diversidad cultural y lingüística, esto favorece a que su presencia sea importante y sobresaliente. De igual manera, en los estados de Yucatán y Quintana Roo que cuentan con un alto porcentaje de población indígena, podrían encontrarse resultados semejantes, si se llegará a aplicar un estudio de este tipo, dentro de sus universidades o instituciones. Pero, si la muestra se realiza en otra universidad de la Ciudad de México, incluso en la escuela primaria República de Colombia, el número de autoadscripción indígena sería menor con respecto a la población mestiza, pues es muy probable que los niños indígenas se identifiquen como mestizos, con base en sus necesidades de identificarse como tales y ser parte de una identidad colectiva.

FIGURA 1. *Resultados de autoidentificación de estudiantes universitarios en la Universidad de Chapingo*



En la escuela República de Colombia, a través de los ambientes socioculturales y los discursos de los nueve niños indígenas es posible identificar que existe una división entre niños mestizos e indígenas de la cual se obtiene la figura 2, donde el 8% de niños de dos grupos de la escuela corresponden a niños indígenas; mientras que el 92% restante son niños mestizos. Estos porcentajes son muy probables que sean extensivos a la autoadscripción de toda la población escolar, con el caso de Chapingo. Esto permite ver la dominancia de los niños mestizos sobre los indígenas y encontrar la razón colectiva de por qué los niños indígenas no se asumen como tal. El ambiente sociocultural, entonces, se convierte en un elemento importante en la autoadscripción de niños indígenas de familias migrantes en contacto con las personas nativas del lugar, o mejor dicho, mestizas.

FIGURA 2. Porcentajes de la población en los dos grupos de mi muestra en la escuela República de Colombia



De acuerdo con Edmond Lipiansky (1992), es interesante ver que las personas se identifican gracias a una *identidad íntima* que necesita del intercambio interpersonal que va de lo superficial a lo profundo, es decir, a las relaciones íntimas que se dan desde un conocimiento más profundo de las personas y se relaciona con el punto 3 de Giménez (2003) donde describe una serie de parámetros que intervienen en la identidad y parten de:

1. Atributos caracterológicos como las características que nos definen que en ocasiones pueden ser de muy individualistas como en el caso de adjetivos calificativos.
2. Estilo de vida es todo aquello que se puede tomar como una preferencia personal relacionada con lo que consumimos.
3. Relaciones íntimas es un término que se establece con las personas que conformamos nuestro círculo de personas cercanas.
4. Objetos entrañables poseídos forma parte del apego a objetos que poseemos y que no necesariamente son tangibles.

De acuerdo a los cuatro parámetros anteriores, una persona e incluso un niño, reestructura su identidad. Es interesante observar como la suma de ellos, crea identidades complejas más o menos similares y, pese a ello, nunca serán idénticas. En el caso de la muestra de esta investigación se debe considerar que a pesar de provenir de familias indígenas migrantes de distintas comunidades tienen atributos caracterológicos, estilo de vida, relaciones íntimas y

objetos entrañables muy similares y, según la etnografía que realicé en cuatro temporadas, dicta que son introvertidos y callados durante la clase, salvo el caso de ZUR una niña mazateca-zapoteca de segundo grado y MAR una niña triqui de sexto grado, además son serios y tímidos, ponen atención a la clase; sin embargo, no todos tienen buen desempeño escolar, en las entrevistas, casi todos se definieron como enojones.

En cuanto a su consumo pude observar que está apegado a un estilo de vida ciudadano bajo sus propias posibilidades económicas y hábitos; incluso, su alimentación suele ser similar, sobre todo los niños triquis que por lo regular no llevan un desayuno casero y durante el recreo consumen alimentos chatarra y con picante, razón por la cual a su corta edad algunos tienen gastritis; asimismo, comen pizza, hamburguesas, hot dogs, hot cakes, pero también pozole, mole, frijoles, etcétera., y en específico con picante como se ve en §4.1. Durante las entrevistas hablaron sobre algunas de sus actividades cotidianas como MAR que va al deportivo a practicar fútbol, o CLA que va al cine cuando se estrena una película de su interés, LOL va de compras al centro comercial y todos visitan a familiares en otras alcaldías o el Estado de México.

Encontré que sus relaciones íntimas se desarrollan en un entorno familiar con lazos fuertes. En el caso de los niños triquis los hermanos mayores o los abuelos son los que se encargan del cuidado de los pequeños; mientras los padres trabajan todo el día en la venta de artesanías, razón por la cual los niños presentan problemas de desempeño escolar, pues no hay una figura al pendiente de sus tareas y aprendizaje en general. Los niños indígenas establecen lazos de amistad a partir de los nichos de socialización dentro de la escuela República de Colombia con niños de su misma comunidad o incluso de otra comunidad indígena –de acuerdo con Federico Navarrete (2010) las personas indígenas pertenecen a una comunidad donde conviven, trabajan en conjunto con sus vecinos, comparten la misma lengua, tienen celebraciones y fiestas que coinciden, además tienen de ideas, indumentaria, alimentación y costumbres similares– como en §3.2. En las entrevistas, aseguraron tener primos o hermanos, sobre todo los triquis, dentro de la misma escuela con los que no socializan durante el recreo.

Respecto a los objetos entrañables, utilizan accesorios, juguetes, tecnología, herramientas, etcétera., similares a los tienen sus compañeros mestizos, por ejemplo, celulares, computadoras, o como el caso de DEN que tiene un dron para jugar §4.2.

Con base en el trabajo de campo y la observación participante es posible observar cómo se autoadscriben los niños, tanto de segundo como de sexto grado. Ellos siguen un patrón de socialización¹² en donde interactúan con todos sus compañeros, pero en su mayoría con compañeros de la misma comunidad o alguna otra, sus actividades y estilo de vida está más relacionada al grupo mestizo y, por lo mismo, la mayoría se autoadscribe como mestizo §4.2.

La identidad individual por su carácter centrado en el *yo*, se implica con el desarrollo lingüístico y social puesto que los niños, en las dos etapas de los años escolares –segundo y sexto grado–, no cuentan aún con las competencias comunicativas –al respecto, Suzanne Romaine (1996) menciona que en sociolingüística se utiliza para referir al conocimiento que subyace al hablante en cuanto a sus reglas gramaticales y las reglas de uso en situaciones sociales apropiadas– para describirse o autoadscribirse con la frase “yo soy...” en ocasiones, porque no conocen el significado de conceptos *indígena* o *mestizo*, como se verá en §1.3, más en cierta manera, hay elementos que componen los discursos infantiles que dan pistas de su cosmovisión y permiten ver tanto la búsqueda de su pertenencia como su identificación colectiva, pero en su autoadscripción individual no logran internalizar lo que caracteriza a un indígena y a un mestizo, aunque reconocen que no todos los niños son iguales. Por su parte, los niños mestizos son conscientes de que existen diferencias entre ellos y sus compañeros indígenas y se basan en criterios como el reconocimiento del uso de otra lengua, el lugar de procedencia, la indumentaria, o el color de la piel que los caracteriza o mejor dicho, con los que se les ha etiquetado.

En cuanto a la perspectiva *etic* sobre los niños indígenas de familias migrantes, no se pretende etiquetarlos como *indígenas*, puesto que ellos mismos no se asumen como tal; sin embargo, es pertinente utilizar este término al igual que Bonfil Batalla (1995b) no de manera peyorativa; más bien, como una palabra liberadora con la que se les ha discriminado y que mejor

¹² Considero a la socialización como la capacidad que tiene una persona de adquirir funcionalidad en los conocimientos, conductas o comportamientos, normas y competencias, gracias a la interacción con los miembros de su sociedad o cultura.

debe convertirse en el término con el que deben luchar. El mismo autor, considera que esta palabra se refiere al colonizado en el periodo novohispano, de tal manera que en esta investigación se emplea como dicotómica, pues en el nuevo mundo se diferenciaba a los grupos que habitaban este territorio. Hoy en día, en México siguen presentes diferentes grupos, antes denominados *castas*, con los cuales siguen vigentes argumentos tanto biológicos como evolutivos que crean estereotipos que denigran a la otredad con la finalidad de ofender, violentar y crear divisiones, esta es una forma de crear identidades colectivas en México.

Es importante tomar en cuenta que un indígena no se considera como tal, por las distintas presiones sociales que recibe, comenzando por la discriminación, pues de acuerdo con Skrobot (2014) mucho se debe a los medios de comunicación y la forma de retratarlos, definirlos o en su defecto ignorarlos. El término *indígena*, en sí mismo tiene un significado social peyorativo y despreciativo hacia los actuales indígenas, más es una paradoja que se suelen glorificar a las culturas de los indígenas prehispánicos., pero incluso, los mismos aztecas imponían nombres en náhuatl “muchas veces de connotación peyorativa, a los pueblos sojuzgados: chontal (foráneo), popoloca (lengua incomprensible, totonaca (rústico)” (Como se cita en Hamel, 1993:6).

Se toma en consideración que los indígenas tienen características diferentes a los mestizos, es decir, hay *alteridad* –Ramírez (2007) menciona que es lo disímil, diferente, alejado–, por su color de piel, sus rasgos físicos, su lengua, sus costumbres y rituales, de hecho hasta por su olor –según AND, una niña mestiza de sexto grado menciona que su compañera triqui “huele feo” cuando alza la axila–, a pesar de que sean niños nacidos en la Ciudad de México, la sociedad sigue viendo en ellos indígenas urbanos que prevalecen vulnerables, pues son rechazados y humillados.

Ahora, con base en lo que significa la autoadscripción, parece sencillo que una persona se pueda *autoadscribir* y, para ello John Comaroff y Jane Comaroff (2011) creen que debe haber libertad de autodeterminación para tener la capacidad de elegir acerca de su reconocimiento propio y social, antes bien, la situación es distinta cuando el investigador se enfrenta ante un escenario de niños en años escolares, que si bien reconocen de donde son sus padres y abuelos y que hay diferencias significativas entre el pueblo que visitan en vacaciones o en días festivos y la

ciudad en donde viven, o saben que sus padres y abuelos hablan otra lengua, que incluso ellos mismos hablan o entienden –según sea el caso–, conocen de tradiciones populares, la indumentaria, la gastronomía, las artesanías, etcétera., aún no son capaces de autoadscribirse, es posible que tengan rasgos culturales indígenas de sus padres –o a la de uno de los dos–, más se debe considerar el lugar en donde nacieron y hoy en día viven, que es la Ciudad de México, pues es ahí donde los niños realizan sus actividades como ir al cine, de compras a los centros comerciales o a comer hamburguesas en cadenas comerciales, juegan videojuegos, les gusta “estar a la moda” como sus compañeros y vivir bajo los parámetros de conducta de cualquier otra persona de ciudad.

Por lo anterior, es complejo que un niño en esta situación pueda sentirse y autodenominarse *indígena*, pues suele ser víctima de autodiscriminación¹³ y exclusión social por parte de sus compañeros mestizos del salón. Al respecto, Ramírez (2007) manifiesta que la exclusión son prácticas o discursos por medio de los cuales se margina y aparta a una persona o grupo que no es considerada próxima, íntima o no se le tiene afecto y que es diferente en dominios como el económico, político o ideológico–. En este sentido, el afecto, como propone Bartolomé (1997) es importante para mantener lealtad y pertenencia, además que el grado de autoconciencia de cómo estos niños se autoadscriben a un grupo particular y no a otro, donde se crea el juego entre la identidad colectiva: lo que ellos pretenden ser y lo que los otros ven en ellos, al respecto, Sabine Pflieger y Jaqueline Tiburcio (2018) hablan de aquello de *lo que somos* y *quienes somos* están contruidos por mecanismos simbólicos, uno de ellos es el lenguaje, así una persona forma parte de una comunidad de habla con la que tiene identidad lingüística, social y cultural.

Lo importante de este capítulo no es resaltar cómo se autoadscriben los niños indígenas de segundo y sexto grado de la primaria pública República de Colombia, sino cómo reconfiguran sus identidades con lo que ellos consideran ser; por un lado, se encuentran los rasgos culturales indígenas, por otro lado, los rasgos culturales mestizos, de cada uno de ellos, los niños toman lo

¹³ La discriminación no surge de un solo sector de la sociedad, los mestizos, la clase económica alta, los programas creados por el Estado y sus instituciones e incluso los extranjeros, crean un marco discriminatorio hacia los indígenas.

propio, desde su memoria colectiva¹⁴ –para mi significa reconocer y transmitir en sociedad aquellos recuerdos importantes para la continuidad de un grupo– e, incluso las presiones de su entorno social. El ambiente educativo es uno de ellos y está determinando cambios en las identidades de los niños indígenas de familias migrantes, pues como Hoyos (2017) comenta, hay características y afinidades que una persona tiene con el grupo al que quiere pertenecer, de tal manera que la continuidad histórica, la conexión territorial y las instituciones sociales, económicas, culturales y políticas distintivas se ven involucradas en la búsqueda de pertenencia grupal. Siguiendo a este autor, la continuidad histórica involucra todas aquellas vivencias, leyendas y las historias que comparten en una cultura determinada y que pueden ser transmitidos por la tradición oral. Por su parte, la conexión territorial se toma como el arraigo que tienen las personas para con su territorio y lo que de él emana, tanto como de consumo y producción, como en los lugares sagrados y ceremoniales. Con las instituciones surgen formas de organización particulares de cada pueblo o comunidad.

Los cambios y continuidades en la identidad, se dan considerando que son niños indígenas de familias que migraron hacia la ciudad de México ya no tienen conexión con el territorio del pueblo de sus padres porque no nacieron ahí y, en la mayoría de los casos ya no hablan la lengua indígena. Sin embargo, los sentimientos y vínculos con el ser indígena, se dan por el lazo con sus padres, lo que ellos les transmiten y la relación que mantienen con el pueblo¹⁵ permite que se identifiquen o no como indígenas. Al respecto, Kwame Anthony Appiah (2007) explica que debe haber una solidaridad con las personas que comparten esa misma identidad y esto es un valor universal, contrario a ello, las personas que son y piensan diferente tienen identidades diferentes. Al respecto, Bartolomé (1997) sugiere que la lengua, la historia o la religión, la indumentaria, los alimentos y el habla son formas culturales que vinculan individuos y reúnen colectividades, con base en contenidos emotivos.

¹⁴ Ramírez (2007) con base en Maurice Halbwachs la denomina como un entramado de pensamientos que es común a un grupo. A través de este último, es posible que las personas tengan marcos donde imbrican sus recuerdos –también los puede recuperar y reconocer como suyos–. La memoria siempre es colectiva porque se comparte, transmite y construye en sociedad.

¹⁵ No siempre es el mismo pueblo e incluso el mismo estado de donde provienen los padres, de hecho, esto puede ocasionar un conflicto entre la imposición de una cultura y una lengua sobre otra, o pueden dejar que el niño se solidarice por sí mismo con lo que a él lo identifica en su nuevo territorio.

Ahora bien, si para un niño e inclusive para un adulto, es complejo autoadcribirse, para el gobierno de México lograr adscribir a la población de acuerdo a sus atributos, lo es aún más, ya que no cuenta con criterios objetivos para otorgar denominaciones y, es muy probable que las personas no se asuman de tal manera., pero ¿por qué el Estado necesita adscribirnos a un grupo?, se deben tomar en cuenta los programas y políticas que implementan, pues por un lado vociferan en los temas de inclusión, igualdad y respeto hacia las comunidades indígenas; antes bien, terminan creando paradójicamente, programas sociales para abastecerlos cuando son los mismos que les generan esa posición desfavorable, para dar un ejemplo, en el caso de DEN, comenta que su mamá tenía boletos para ir a un evento del PRD el 30 de abril con motivo de la celebración del día del niño donde les festejan regalándoles cosas y comida para celebrar, cuyo trasfondo político es ganar más adeptos para su partido.

La mayoría de las veces el gobierno mexicano usa a la lengua como criterio para identificarlos y nombrarlos, aunque esto se queda en un plano descriptivo superficial “una persona que no habla lengua indígena, pero es hija de padres indígenas que sí la hablan no tendrá problemas en ser considerada 100% indígena en Canadá, pero su adscripción como indígena enfrentaría serias dudas para el estado mexicano” (Aguilar, 2018b:1). De este hecho emergen las problemáticas que se enfrentan hoy en día en cuanto a las políticas y los derechos otorgados a los indígenas, ellos no quieren ser reconocidos como tales porque no son respetados y son víctimas del desprecio, la humillación, la burla, etiquetas discriminatorias y subordinación hacia la sociedad hegemónica; no obstante, viven la falta de empleo, de servicios públicos en sus comunidades y padecen problemas de desnutrición y abastecimiento de alimentos. Un claro ejemplo de la búsqueda por la reivindicación de sus derechos se encuentra en Los tratados de San Andrés firmados en el año de 1996 por el entonces presidente de México Ernesto Zedillo y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional –EZLN–. Cabe señalar que estos tratados no llegaron a concretarse y sus acuerdos siguen en la espera de ser una realidad para los pueblos indígenas que han sido marginados por el Estado mexicano desde su instauración como Nación. Incluso, no fue sino hasta 1991 que la constitución mexicana hizo mención de los pueblos indígenas y sus culturas, en aras de sus propios intereses políticos; antes bien, en la praxis no se generó ningún cambio.

Dentro de la autoadscripción no solo intervienen factores sociales y culturales, los factores biológicos que se relacionan con los rasgos fenotípicos de las personas indígenas, que no pueden cambiarse ni elegirse –como en el caso del color de la piel y los ojos–, y muchas veces son el principal factor de discriminación y racismo en México. En cambio, ellos si tiene el derecho a decidir ser mestizos dejando atrás su pasado, su cosmovisión, su lengua, su indumentaria. Bartolomé (1997) llama a esto *tránsito étnico* cuando un indígena se considera mestizo y actúa como el, tiene que renunciar a su cultura tradicional por lo que muchas veces debe valorar si tiene las condiciones materiales necesarias para lograrlo; este fenómeno pocas veces se da a la inversa, por lo general suele ocurrir con personas adscritas al indigenismo que están a favor del proceso de reindianización o la autorevalorización del ser indígena incluso por cuestiones económicas, por ejemplo, con la llamada *mercantilización de la cultura* denominada así por Comaroff y Comaroff (2011), pues se refiere a que las comunidades indígenas se convierten en corporaciones o productores que compiten y se hacen rentables, son una especie de mercancía que se imbrica con la economía cotidiana neoliberal. De esta manera logran vender sus productos, entonces, la cultura se puede convertir en una marca que vende. La identidad étnica, por lo tanto, es vista como el reconocimiento por parte del consumidor, como una forma de expresar su existencia y su sentir a través de lo que venden y así perdurar en el tiempo.

En muchas ocasiones se consideran a los mexicanos actuales como herederos de un pasado indígena que les fue negado, hay que recordar en palabras del mismo autor que en México la adscripción étnica no debe basarse en una pertenencia racial, durante el mestizaje hubo intercambio social y cultural no sólo biológico es por ello que, existen personas indígenas que se asumen y definen culturalmente como mestizas, esta es una prueba de que ser indígena o no representa un acto de negación o afirmación de aspectos lingüísticos y culturales sin importar el fenotipo racial. Cabe señalar que el concepto de raza ha sido discutido y descalificado para hablar de las diferencias biológicas entre grupos indígenas, hay un debate que indica que no hay razas humanas, sino diferencias fenotípicas visibles que han sufrido mutaciones en los cromosomas adaptándose al medio ambiente y que se han denominado haplogrupos. Es interesante abordar el término de raza porque de él se desprenden conjeturas sobre la supremacía biológica heredada de la postura teórica evolucionista y que forma parte de justificaciones de corte social que marcan

diferencias entre el ser mestizo y el ser indígena. Ramírez (2007) habla de una construcción ideológica que manifiesta un *pensamiento racial* que acompaña a las prácticas segregacionistas y discriminatorias que caracterizan al racismo, pues mediante la historia es posible observar que se ha generalizado sobre cómo deben ser los humanos: su apariencia, actitud, habilidades, aptitudes, creencias y prácticas que indican sus características sociocognitivas, culturales e históricas.

Es un hecho que las investigaciones de esta índole han partido de la visión occidental que busca conocer lo *exótico*. En los últimos años se ha reconocido y se ha abierto la posibilidad de hacer trabajo de campo en casa, en la propia comunidad del investigador, este es el caso de muchos investigadores indígenas, que pueden describir su sentir como miembro de una comunidad indígena de manera interna, en pro de sus derechos civiles, lingüísticos y culturales pasando por el tema de la identidad étnica y sus vertientes políticas y sociales actuales tratando de desmitificar el hecho que Yásnaya Aguilar (2018b) menciona acerca de la existencia de la categoría *indígena* que debe reunir una serie de características para formar parte de ese grupo, el no cumplir con alguna característica implica la negación a ser parte de la categoría, tal es el caso de los rasgos físicos como el color de la piel; la vida social y lo que ella implica: la indumentaria, los alimentos, la economía, la religión y demás cosas que se consideran como evaluadores de *lo indígena*.

Bajo las situaciones en las que los niños se encuentran y, aun considerando las diferencias particulares de cada etnia cuyo peso histórico y simbólico es diferente, los niños se encuentran en una etapa de reestructuración, en donde cada rasgo mestizo es una vorágine que los atrapa y sólo logran rescatar los rasgos de sus identidades étnica que les son más relevantes, e incluso son para *el otro*, como una forma de sentirse aceptados y reconocidos en una identidad colectiva más grande que alardea de la diversidad en México muchas veces para atraer turismo o preservar el romanticismo de ser un país hermoso y diverso¹⁶. Es importante considerar el juego de la interacción de la identidad, en algunas ocasiones los niños de padres indígenas migrantes cuando visitan el pueblo se consideran triquis, mazatecos, zapotecos, nahuas, chontales o totonacas. Sin

¹⁶ Por intereses económicos o políticos se muestra una visión que se vende al turismo nacional e internacional, pero también a la propia configuración identitaria multicultural de México.

embargo, al llegar a la ciudad dejan de serlo, por ello, es importante reconocer el clima en el que se desarrollan, pues muestran las diferentes caras de una misma identidad.

Para continuar hablando de autoadscripción en el marco de niños indígenas de familias migrantes, es importante mencionar, en general, algunas características de cada comunidad indígena a la que pertenecen los nueve niños de mi muestra: triqui, mazateco-zapoteco, nahua, chontal de Tabasco y totonaca, pues de esta manera, es posible conocer a grandes rasgos sobre su material cultural y las razones por las cuales un niño puede autoadscribirse a su comunidad étnica.

Los triquis son una comunidad que se localiza al noroeste del estado de Oaxaca, en la mixteca dividida en alta y baja, se autodenominan como *Tinujei o driki* de acuerdo con Roberto Guerra (2017). Tiene una población de alrededor de 23, 846 habitantes INALI (2009) . En cuanto a la lengua, pertenece a la familia lingüística mixteca y se deriva del tronco otomangue; se encuentra con un bajo grado de riesgo de desaparición ¹⁷ lo que significa que en la comunidad se habla triqui y por lo tanto tiene vitalidad. Al existir tres variantes lingüísticas del triqui: alta, media y baja –aunque el INALI (2008) indica que existe una cuarta que es la de San Juan Copala–, las diferencias son más que nada fonológicas, como el tono o la glotalización, que sirven como jerarquía y pertenencia dentro de una de las tres comunidades triquis y, a su vez la lengua es un instrumento para marcar distancia con otras comunidades indígenas vecinas. En cuanto a la indumentaria, es muy sobresaliente el uso del huipil rojo en las mujeres como símbolo de identidad, se realiza de forma artesanal y se utiliza a diario, además hay un traje de gala para ceremonias especiales, su bordado es una metáfora del ciclo de la vida de la mariposa con la vida de la mujer. Sus principales actividades económicas son en la venta de artesanías en zonas turísticas del país, de ahí que su migración se concentre hacia esas zonas. Aun guardan muchas festividades y tradiciones que se celebran en ocasiones especiales y, que sin importar el territorio en el que las personas se encuentren y si las condiciones lo permiten, las llevan a cabo.

La comunidad mazateca guarda cercanía con la comunidad triqui, de igual manera, se localizan al noroeste del estado de Oaxaca, aunque también hay pequeñas comunidades en el sur

¹⁷ Vid. INALI (2012).

del estado de Veracruz y Puebla, el INALI (2009) estima que cuenta con 206, 559 hablantes de mazateco y, por ello, se coloca en el décimo lugar de población que habla la lengua indígena, INEGI (2015). Skrobot (2014) menciona que se autodenominan *ha shuta enima* que en español significa “los que trabajan en el monte, gente humilde, de costumbre”. De acuerdo con el INALI (2008) la lengua mazateca pertenece al grupo olmeca-otomangue, subgrupo otomiano-mixteco, rama olmeca y familia popoloca y cuenta con dieciséis variantes lingüísticas que generan diversos grados de inteligibilidad, además de diferentes grados de riesgo de desaparición –entre 2 y 3–, cuenta con tres diferentes tonos. Para los mazatecos sigue vigente el uso de la medicina alternativa como es el caso de los curanderos y el uso de sustancias psicoactivas como los hongos alucinógenos que utilizaba María Sabina, todo esto lo acompañaban del chamanismo que profesan para curar diversos malestares derivados de los malos espíritus o energías negativas. Tienen la creencia de que la tierra es sagrada; sus celebraciones son ante todo motivadas por el calendario agrícola. En cuanto a su organización social, la familia es una unidad imprescindible. El fenómeno de la migración, también se hace presente en la comunidad mazateca que tiene que salir en la búsqueda de su subsistencia ya sea sólo la cabeza de la familia o la familia completa. Skrobot (2014) menciona que al regresar al pueblo, prefieren hablar español y olvidar su indumentaria. Puedo suponer que, esto es debido al contacto que tuvieron en el lugar al que migraron, pues en alguna medida, ha intervenido en la manera en que los mazatecos, desde ese momento se quieren ver a sí mismos.

Los zapotecas al igual que los triquis y mazatecos pertenecen a la familia de las lenguas otomangues que se hablan en Oaxaca, esta es una de las razones que colocan a este estado el título de tener más lenguas indígenas interactuando en su territorio, además de ser el primer estado con hablantes de lengua indígena como lo afirman datos del INEGI (2010). El zapoteco es una lengua tonal –cuenta con cuatro tonos– y su grado de riesgo de desaparición oscila entre el 1 y el 4, según la variante. Sus comunidades se encuentran principalmente en Juchitán y Tehuantepec, al sureste del estado, y suman 410, 906 hablantes INALI (2009), por ello, es la sexta lengua más hablada en México. Guerra (2017) asegura que los zapotecos se autodenominan *binnizá, been za, bene xon* o *mene didzé* “gente que proviene de las nubes”, zapoteco en náhuatl significa “pueblo del zapote”. Al igual que los mazatecos, utilizan medicina tradicional a través

de los curanderos de la región. La naturaleza, marca sus creencias, festividades y organización social. Las mujeres usan huipil tejido con telar de cintura. Debido a la venta de sus artesanías, en su mayoría textiles, los zapotecos migran a otros estados o al extranjero donde realizan otro tipo de actividades.

Por otra parte, los nahuas pertenecen a una comunidad indígena que se localiza en varios estados del país. Su lengua es la primera más hablada en México, debido a que cuenta con muchos hablantes 1, 376, 026 que la mantienen vital, se extiende por varios estados del país y cuenta con alrededor de 30 variedades lingüísticas como menciona el INALI (2008); sin embargo, de acuerdo a la variante lingüística tiene un grado de riesgo de desaparición entre 1 y 4. Sus préstamos lingüísticos al español han enriquecido de forma considerable su léxico. En cuanto a su indumentaria, organización social y tradiciones no hay una determinación representativa quizá por su fuerte contacto con el mundo mestizo desde la época de la Conquista.

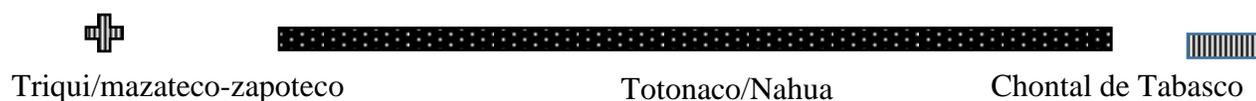
Los chontales de Tabasco, son una pequeña comunidad que se encuentra al norte del estado de Tabasco, suman alrededor de 32, 584 hablantes como el INALI (2009) lo confirma. Ellos se autodenominan *yoko yinikob* que significa “hombres verdaderos”, la palabra *chontal*, proviene del náhuatl que significa en español *extranjero*, José Manuel Flores (2006). Su lengua la denominan *yoko t'aan* “la lengua verdadera” pertenece a la familia lingüística maya de la rama cholana-tseltalana y tiene un grado de riesgo de 1 a 4 según las cuatro variantes que reconoce el INALI (2008). Se tiene conocimiento de que su migración es sobre todo hacia Villahermosa. Sus festividades giran en torno a tradiciones católicas que celebran a los santos o vírgenes. Los chontales tienen la creencia de que existen diferentes seres –como los aluxes– que habitan en la naturaleza y son contactados por brujos para pedirles favores. Las transformaciones a las que se han tenido que adaptar por la intervención petrolera de su zona se pueden observar en sus rasgos culturales y la manera de organizarse, e inclusive en sus identidades.

Por último, las comunidades totonacas se establecieron en territorio costero de Veracruz y la sierra norte de Puebla y, en conjunto tienen una población hablante de 230, 930 personas de acuerdo con el INALI (2009). Hay muchos que se identifican como totonacos y hablan español, pues de acuerdo con Elio Masferrer (2004), hay algunas comunidades que sufrieron un proceso

de nahuatlización. Sobre la etimología del término *totonaco* se ha discutido su origen y significado, pues hay muchas interpretaciones. La lengua totonaca tiene un grado de riesgo de desaparición que oscila entre 1 y 4 de acuerdo a las siete variantes y, ocupa el octavo lugar en tener mayor población de habla indígena. La ciudad más importante y representativa de su cultura es el Tajín. Al igual que las demás comunidades indígenas anteriores, tienen un índice alto de migración, en primer lugar hacia la Ciudad de México. Sus festividades son en su mayoría religiosas que demuestran un sincretismo entre lo católico y lo mesoamericano –como la mayoría de las comunidades indígenas, incluidas las de esta investigación–, se considera que han sufrido cambios en sus costumbres por el contacto mestizo.

En la Figura 3 se puede observar qué tanto de indígena hay en las identidades de la muestra de este estudio de caso que asisten a la escuela República de Colombia. Según su grupo indígena, lo que observé *in situ* desde la primera temporada de etnografía son diferencias individuales entre los grupos indígenas que conviven en un mismo espacio. Es posible observar en mayor o menor grado el apego hacia la identidad étnica y, es aquí que la cultura forma un papel importante, pues es la que la permea cómo está construida la cosmovisión de un niño triqui que no es equivalente a la de un niño totonaco o nahua; se encuentran diferencias al interior de la estructura y el funcionamiento de las culturas de las comunidades, de acuerdo a las características antes mencionadas, por ello, es posible observar cómo se identifican de distintas maneras aun tomándose a los *niños indígenas* como grupo. Tal vez las diferencias entre el vínculo de un indígena y su comunidad con respecto al de otro indígena y su comunidad, son derivadas del contacto o cercanía que cada una de ellas ha tenido y siguen teniendo con el mundo occidental, el uso del español y la manera en que han permeado en su cultura

FIGURA 3. *Identidad según grupo indígena*



El medio urbano en el que viven las familias de migrantes indígenas, suele imponerse sobre sus raíces indígenas, por lo tanto, el derecho de asumirse y dejar de ser estereotipados como tal deriva del discurso racista y la falta de políticas de toda índole que los dignifique e integre, con base en sus propias necesidades y derechos, al respecto, Bonfil Batalla (1995a) sugiere que en el caso de las políticas que se han implementado, no se debe realizar política para indios, sino con indios. Esto origina presiones como la pérdida o desplazamiento de la lengua materna, así como cambios en la cultura que tienen una particular forma de ver, sentir, vivir, pensar y expresar toda una cosmovisión, pues en muchas ocasiones “El estado te arrebató la lengua, pero te pide que la hables para reconocerte derechos” (Aguilar, 2018b:2).

En México surgen programas que apoyan a los que se denominan indígenas o hablan una lengua indígena. Esto parece ser paradójico, pero es parte de las políticas implementadas por el gobierno, que a pesar de tener conocimiento de la violación al derecho de hablar una lengua indígena o ser de una comunidad indígena, se sigue fomentando su desaparición, aunque intenten resarcir el daño con los programas gubernamentales. Al respecto Aguilar (2018b) señala que los programas gubernamentales, las políticas públicas, las becas, los concursos, sistemas educativos y demás, han sido diseñados por el gobierno para marcar diferencias entre lo indígena y lo mestizo, sin tomar en cuenta que existe una realidad más compleja que contrasta estas dos categorías.

En este apartado la realidad de autoadscribirse a un determinado grupo es un mecanismo que coloca a una persona en semejanza con los miembros de su mismo grupo y, a la vez se diferencia de los otros, pero debemos reflexionar si en realidad existe una identidad étnica a la cual las personas se pueden autoadscribir, o es un mero constructo teórico que se ha inventado para etiquetar y marcar una relación dicotómica de la realidad social diversa que enfrenta México que a través de diversas etapas históricas ha intentado homogeneizar a la población.

En el siguiente apartado, se encuentra a detalle esta discusión entre el ser indígena y el ser mestizo, los puntos de desencuentro entre ambos conceptos –hoy en día están más ligados a una forma de pensamiento y de vida–, y su relación con la identidad, pues lo indígena casi siempre está relacionado a una comunidad que tiene su propia construcción y organización social,

económica, política, histórica donde la lengua y el pensamiento se conjuntan para describir una cosmovisión, que no se equipara a la hegemonía del mestizo, pues se encuentra imbuido en un clima más globalizado donde la modernidad¹⁸ y la idea del desarrollo son parte de esta identidad.

1.3 Identidades: indígena versus mestiza

En muchos espacios se habla de la forma de ser del mexicano, es decir, se tratan de ocultar o de negar las distintas formas de *ser* de los mexicanos que generan estereotipos en el que parece que se incluyen a todos, pero esto no es más que cierta reminiscencia del surgimiento del Estado-Nación, donde se pretendió homogeneizar a la población sin importar el tipo de casta al que pertenecieran o hubiesen sido etiquetados. Para ello era necesario desindianizar a todas aquellas comunidades indígenas que no entraban dentro del canon, pero que debían ser parte de una sola cultura para considerarlo racional y apegarlo al concepto de lo moderno y el progreso que se deseaba alcanzar, similar al que ya se encontraba en Europa.

Fue en la etapa del indigenismo que en defensa de los indios y, de acuerdo con Rafael Rubí (2001) se pueden localizar dos tipos de indigenistas el teórico que desarrollaba historias, mitos y reflexiones a favor de los indígenas y el intermediario político como autoridad indígena y mestiza que defendían la lucha social, aunque solían caer en el sentimentalismo por la causa, se logró consolidar una integración del indígena a la identidad nacional, al mestizaje en su más grande esplendor en vías de modernidad de la época. Desde hace algún tiempo se ha denominado *cultura multiétnica* al conjunto de culturas que, en su forma individual evocan a la diversidad y que se usa genéricamente bajo el término *indígena*., pero no sólo está la discusión de la diversidad cultural cuyos rasgos mesoamericanos son distintivos, la relación indígena-mestizo es la que genera mayor atención y preocupación, por el contacto y la fuerte lucha del mestizo –como comenta Bartolomé (1997) a los blancos o mestizos se les ha denominado “catrines” por ser gente rica y elegante–, para ejercer su poder y superioridad puesto que nunca fue oportuno reconocer al indígena y consigo respetarlos e integrarlos al proyecto nacionalista, es así que surgen identidades dicotómicas. Gunther Dietz y Laura Selene Mateos (2013) recalcan como en el

¹⁸ Bauman (2005) propone hablar de modernidad líquida refiriéndose a que no hay una sola identidad, sino muchas identidades que se integran, articulan y reinterpretan de manera constante.

México Poscolonial se impuso la idea hegemónica del mestizo como lo nacional frente al indígena que quedó como subalterna. Así, es como surgieron las confrontaciones y la hegemonía colonial que encabezaban las elites criollas sojuzgando y excluyendo a los indígenas de todo derecho, pero también marcando de forma amplia las diferencias, al respecto, Héctor Díaz-Polanco (2011) afirma que muchas comunidades sobrevivieron a muchas modificaciones y divisiones; desde la privatización de sus tierras hasta su inserción en programas sociales, políticos y lingüísticos homogeneizadores. En el menor de los casos, algunos grupos indígenas lograron subsistir a todos estos cambios y formaron *nuevas identidades*. Es interesante como este autor retrata un momento histórico primordial para analizar la relación del indígena y el mestizo en el presente, a los indígenas de ese pasaje les han sido arrebatadas sus tierras, propone Bonfil Batalla (1995b) que son espacios donde se gesta el desarrollo de un pueblo y que crea una organización social diferente, les han negado sus derechos y han evitado que se incorporen, en todos los sentidos, a la forma de ser del criollo. Sin embargo, los que permanecieron, pese al etnocidio, tuvieron que adaptarse y reconocer su papel como subordinados, haciendo a un lado sus cosmovisiones e identidades.

Entonces, la separación que había entre mestizos e indios en la época poscolonial bajo ideas racistas y discriminatorias trajo consigo la búsqueda por integrar, aculturar y adoctrinar al indio al esquema establecido por el mestizo: evangelizándolo, castellanizándolo con programas educativos; así, lograron convertir a los indígenas al paradigma de indio deseado, en este periodo, también: “se comienza a definir el estatus de las lenguas oficiales, se diseñan nuevas lenguas nacionales, se elaboran alfabetos y vocabularios científicos, casi siempre desde los centros de poder neocolonial en el mundo industrializado” (Hamel, 1993:8).

Es interesante mencionar la existencia de indios más reacios, que consiguieron un sincretismo entre lo mestizo y lo indígena conservaron sus identidades étnica y se fueron adaptando a los cambios, de ahí surge el término *ladino*. Es entonces, que merece la pena cuestionarse ¿cómo son esos rasgos que mantienen una escisión entre la identidad étnica y la mestiza? Porque es fácil hacer una reconstrucción histórica que permita reconocer el origen que dividió la visión indígena de la visión mestiza derivado del choque cultural que condujeron los españoles hacia América, sobre esto, Bonfil Batalla (1993) comenta que se creó una nueva

identidad cultural por el contacto de estas dos visiones, también se considera como una subcultura emergente, pues es una cultura diferente que se adaptó al nuevo ambiente social. Es verdad que esa nueva identidad desde su creación hasta nuestros días guarda una realidad de inferioridad al estar sojuzgada por una cultura dominante como la mestiza; antes bien, no creo que se haya creado una subcultura emergente; más bien, presumo que se dieron cambios paulatinos o reestructuraciones a las identidades que dieron origen a culturas autónomas capaces de responder a sus propias necesidades *ad hoc* al tiempo y espacio.

Contra todo esto, hoy en día debe haber una capacidad de reconocer qué hay elementos considerados para dividir al indígena del mestizo y romper con los estereotipos fosilizados más allá de ser parte constitutiva de las identidades colectivas. En alguna medida todas las personas somos mestizas puesto que el mestizaje se da en todo grupo, pueblo o sociedad, no hay evidencia alguna de personas en aislamiento total y sin contacto con el otro, incluso, Bonfil Batalla (1995b) considera que una cultura estática es aberrante porque esta cambia permanente y, ese cambio es una forma inherente de la cultura; por lo tanto, no hay culturas *puras*. De igual manera y, como fruto de ese contacto, las lenguas, también cambian y Roland Terborg (2016) en esta misma idea, afirma que de igual manera no hay lenguas puras, pues siempre se están modificando. Se siguen utilizando los mismos elementos de los que se valieron en la conformación de México como nación: la lengua, la cultura y aspectos biológicos; como juicios de valor que marcan las pautas de conducta y convivencia. Hay una reminiscencia de aquel pasado colonialista; no obstante, en algunos círculos ha surgido el interés por visibilizar y dar voz a todos los pueblos y comunidades indígenas y con base el 2º artículo constitucional:

Las lenguas indígenas son aquellas que proceden de los pueblos existentes en el territorio nacional antes del establecimiento del Estado Mexicano, además de aquellas provenientes de otros pueblos indoamericanos, igualmente preexistentes que se han arraigado en el territorio nacional con posterioridad y que se reconocen por poseer un conjunto ordenado y sistemático de formas orales funcionales y simbólicas de comunicación. (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2019:3)

Atender las demandas de los indígenas ha sido y sigue siendo una tarea compleja, pues, de manera individual, cada una se identifica y significa, “se distingue de otro por su cultura” (Zimmermann, 1991:9) y han sobrevivido con el paso de los años y transmitido sus

conocimientos y sus propias historias a las nuevas generaciones colocándose de frente a un futuro que les debe su inclusión a la sociedad, una sociedad que comparte en alguna medida rasgos de una sola cultura bajo sus propias particularidades individuales. Bonfil Batalla (1995b) reconoce que hubo un primer logro político a la hora de que los gobiernos reconocen y aceptan que existe pluralismo étnico dentro de su espacio geográfico como unidad nacional, de tal manera que se confirma la existencia y aceptación de múltiples pueblos diferentes, con cultura propia y distintiva que en conjunto forman una sola sociedad y un solo proyecto.

El concepto mismo que define el ser indígena revela un tipo de organización social independiente, pues no forma parte del Estado, parece ser que hay un conjunto de rasgos culturales que definen la identidad étnica. Ya Díaz-Polanco (2011) ha demostrado que habían identidades *indias* cuya diferencia con las demás castas estaba marcada desde la visión del español, lo *criollo* o lo *mestizo*, aquí surge una ideología en donde hay élites ilustradas denominadas “coloniales” como muestra de hegemonía y, que conforman un imaginario en los mestizos, mismo que puede apreciarse en rasgos culturales étnicos como la lengua, las artesanías, las danzas, la indumentaria, el tipo de música, las tradiciones, mitos y leyendas, las celebraciones o los ritos funerarios. Sin embargo, Giménez (2003) asegura que los investigadores deben dejar de preguntar ¿cuáles son los rasgos culturales constitutivos de una identidad étnica? Y deben comenzar a cuestionarse ¿cómo es que los grupos indígenas han logrado mantener sus fronteras, a pesar de haber sufrido cambios sociales, políticos y culturales? Considero un acierto esta pregunta, pues a pesar del etnocidio, el aislamiento y el trato que se les ha dado a los indígenas siguen en pie de lucha con la esperanza de ser reconocidos, integrados y respetados por los mestizos.

La construcción del ser indígena en la perspectiva del mestizo invita a repensar la imposición de los mismos como seres superiores legitimados por hechos históricos y discursos nacionalistas que hoy en día no ocultan las presiones a las que son sometidos como la discriminación, la invisibilización, el aislamiento, el rechazo, la violación de sus derechos, el robo de sus territorios y un sinnúmero de problemáticas actuales que involucra a los investigadores a repensar su quehacer. Es probable que se siga viendo al indígena con los mismos rasgos que han sido etiquetados desde hace siglos, porque es lo más conveniente para la sociedad y el gobierno,

entonces, existe un doble discurso en el cual se le llamaba indígena en oposición al mestizo y se le daba trato de mestizo con la finalidad de que las políticas no los beneficiaran por ser indígenas, a pesar de que en el trabajo de campo se puede apreciar como Zygmunt Bauman (2005) afirma que las identidades no corresponden con sólo un grupo con el que se unifican porque la sociedad es un todo heterogéneo siempre en contacto y por lo mismo en movimiento.

En mi opinión, la reproducción y préstamos entre culturas de pronto parece vorágine y capaz de adaptarse a los nuevos climas, en cuyo devenir histórico ha habido una recalcitrante forma de ver cada cambio como el principal factor que incide en la pureza de la cultura –sobre todo si es indígena y está subordinada a la visión occidental–. En la mayoría de las comunidades indígenas de México al estar en contacto con otros grupos surge un intercambio cultural, ya sea de un grupo indígena a otro o entre un grupo indígena y una comunidad mestiza que puede ser rural o establecerse dentro de las grandes ciudades y, a pesar de que la visión indígena muchas veces es absorbida por la visión mestiza, no siempre ocurre al contrario. El discurso racista ha penetrado en todas las esferas sociales, incluso las etiquetas impuestas para denominar a uno u otro grupo, *per se*, bajo los prejuicios de la clase dominante y occidental donde se buscaban personas semejantes en su lengua, pensamiento, indumentaria, costumbres, entre otras cuestiones y, entrar en el mismo sistema para el progreso y la modernización del País en el que Alicia Castellanos (1981) refiere que durante la integración del Estado y la Nación y su expansión capitalista se buscó eliminar toda clase de obstáculos que impidieran homogeneizar a la población de manera cultural y lingüística.

En este sentido, se podría hablar de los discursos que definen una identidad étnica de una mestiza, tomando en consideración que el territorio forma grandes lazos con las personas que lo habitan cuyas culturas y sus particularidades permiten observar la identidad bajo una visión externa o en la mirada del mismo actor o actores. Giménez (1993) considera que un individuo necesita al otro para reconocerse intersubjetivamente ante las diferencias entre ambos actores por la interacción verbal; por lo tanto, la emergencia de la identidad subjetiva logra difundirse por la confrontación con otras identidades subjetivas, es decir, en una interacción social. Es innegable que el poder de la identificación se encuentra en una dicotomía que requiere del reconocimiento

de las relaciones sociales, pues con los rasgos culturales, se puede elegir lo que se quiere ser o se pretende mostrar al otro.

La identidad mestiza es aquella que parece ser dicotómica con la identidad étnica, pues aparecen de forma complementaria dentro del contexto nacional, aun sabiendo que dentro de los mismos mestizos e indígenas hay distintos niveles de mestizaje. Aunque parezca irónico es más fácil encontrar textos de identidad étnica que mestiza quizá por la preocupación por ver que la minoría no ha sido reconocida a través de la historia, pero también como una forma de glorificar a esas comunidades que no encajan en el modelo de nación y, por lo tanto, han sido víctimas del rechazo, pues Bonfil Batalla (1993) menciona que la identidad de los mexicanos por lo regular se define como mestiza por la mezcla entre españoles –o criollos– e indígenas. ¿Pero ser mestizo es ser todo aquello opuesto al indígena? ¿Es contar con fenotipos mejores frente al otro? ¿Es estar dentro de la modernidad y globalización? Es usar tecnología, vestir con mezclilla y tenis o zapatos, escuchar música pop en español o inglés, jugar videojuegos o con muñecas Mattel, es decir, estar apegados a la estructura occidental y a la vida moderna que indica la pertenencia a un grupo y, de acuerdo con García Canclini (1990) es donde se crean *culturas híbridas* que son originadas o promovidas por el encuentro intercultural que se promueve con las nuevas tecnologías en comunicación, un reordenamiento de lo público y privado dentro de la urbanidad, además de la desterritorialización de procesos simbólicos, incluso el imaginario del mestizo como una casta entre español e indígena es una argumentación social más que biológica y cultural, pues con la creación del término *mestizo* se construyó toda una ideología del mexicano frente a un proceso nacionalista de cambio y progreso. Incluso entre los mismos mestizos se podrían establecer diferencias de los más mestizos hasta los más indígenas generando los primeros atisbos de discriminación, racismo y supremacía en la sociedad a partir de las diferencias culturales que incluso más tarde fueron reafirmadas por ideas biológicas de superioridad racial. Para finalizar, puedo decir que la identidad mestiza surge de la representación biológica, cultural y geopolítica de valores que integran la cultura española y la indígena, creando un mestizaje cuyo pensamiento, fenotipo y forma de vida le han dado supremacía y dominio sobre los pueblos indígenas que eran originarios del territorio mexicano.

Todo esto, en alguna medida afecta la forma en que las comunidades indígenas observan al mundo, pero también como el mundo los observa. Se quiere pensar que los indígenas se encuentran aislados en sus comunidades o pueblos, más se deja de lado a los *indios urbanos* de los que habla Bonfil Batalla (1993) y, que se encuentran en las ciudades como consecuencia de las migraciones laborales.

Con el tipo de casta, ya sea indio, mestizo, blanco, al final lo que importa es reconocer que son meras representaciones ideológicas que surgen en el periodo poscolonial para nombrar desde un binarismo entre los actores de la sociedad que dan aviso de la pluralidad. Los mexicanos tienen diferentes cosmovisiones, interactúan e intercambian elementos culturales ya sea por la convivencia geográfica innata o por migraciones, por ello, sufren reestructuraciones durante su vida por diversos factores, como el escolar que se podrá ver en el siguiente capítulo 2, las personas son libres de etiquetarse y vivir de la manera que mejor los represente.

La reflexión sobre identidad étnica o mestiza parece ser de tipo conceptual, un reflejo del colonialismo que impero con las etiquetas personalizadas para la realidad social de la época y que se manifiesta hasta nuestros días. La identidad étnica y la identidad mestiza, entonces, son construcciones que les otorgan a los individuos determinadas características apegadas a rasgos culturales particulares. La modernidad y, lo que ella implica trae consigo los matices ideológicos de la sociedad contemporánea, donde la diversidad entra en un juego que se conforma por los cambios que el clima motiva. Skrobot (2014) indica que para México el “problema” de la diversidad se solucionaría si en lugar de concebir a las comunidades indígenas como una minoría subordinada, se integraran sus culturas y sus lenguas a la nación, lo cual al día de hoy no se ha podido presenciar.

Al final, el uso de indio-mestizo, hoy deben ser atribuidos en la búsqueda por reivindicar las comunidades indígenas que incluso se han denominado *originarias* para designarlos cómo los primigenios del territorio mexicano que fue conquistado por los españoles. De cualquier manera, lo importante no es cómo se les nombre académica y socialmente, se debe poner atención a las intenciones comunicativas, comenzando por las palabras utilizadas para referirse a alguien y, así

permitir que cada miembro de una comunidad indígena elija cómo quiere ser nombrado o identificado, de esta manera, quizá *indígena* y *mestizo* tomen otros significados.

En el siguiente apartado, es interesante ver como se ligan los conceptos de identidad, migración y territorio para explicar la complejidad en la que viven los niños indígenas de familias migrantes que provienen de diversas comunidades, pues a pesar de que los niños indígenas ya nacieron en la Ciudad de México, sus padres –o alguno de los dos– provienen de pueblos indígenas y tienen que tomar la decisión de transmitir a sus hijos su lengua y su cultura o no, a pesar de que los niños no tengan arraigo o pertenencia hacia el territorio y, por lo tanto, surge un clima complejo que rodea a las identidades.

1.4 Identidad, migración, territorio y lengua

Los conceptos de identidad, migración y territorio tienen una mutua vinculación desde que se crea un lazo entre la persona y su entorno. En primer lugar, vale la pena señalar que la migración no es un invento del hombre moderno, ha existido por siglos causando el poblamiento de los cinco continentes como una facultad inherente que le ha permitido al hombre cambiar de ubicación geográfica y modificar su forma de vida, su pensamiento, su lengua y sus costumbres, es decir, su cultura.

En México los principales estados que concentran mayor movilidad de población indígena en los últimos tiempos son Baja California, Nuevo León y Sonora; contrario a Oaxaca, Veracruz, Yucatán, Ciudad de México y Puebla que son los estados de donde más personas emigran, señala la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas –CDI– (2015). La decisión de migrar hacia otro lugar – a ciudades cercanas– se ha intensificado en el siglo XX. Hoy en día este fenómeno subyace a las situaciones económicas de alta pobreza y marginación que viven las comunidades indígenas que los obliga a incorporarse casi siempre al sector laboral informal¹⁹, la búsqueda de empleo –como lo ha trabajado Arizpe (1978)– y mejores condiciones de vida que parece ser el principal factor que los alienta a cambiar su situación; antes bien, existen cuestiones más personales para tomar la decisión de dejar su comunidad – Skrobot (2014) comenta que por

¹⁹ La venta de artesanías, zapatos o alimentos son su principal forma de obtener ingresos.

violencia y conflictos internos en la comunidad triqui de San Juan Copala, las personas han tenido que emigrar—, para convertirse en *indígenas urbanizados*²⁰, como suelen nombrarse en los textos académicos y, adaptarse al nuevo territorio.

A pesar de la idea por mejorar su calidad de vida, los indígenas migrantes temporales y definitivos viven en las zonas marginadas de las ciudades y en el caso de la Ciudad de México se localizan en las zonas pobres de cada alcaldía así como en la zona metropolitana. En muchas ocasiones en el nuevo territorio, los migrantes mantienen lazos con parientes o vecinos de sus comunidades con los que llegan a vivir un tiempo para después buscar su propio espacio de manera contigua, así se conforman pequeñas comunidades indígenas que provienen del mismo territorio. Esta situación suele variar de acuerdo al vínculo con el territorio y la cultura de cada comunidad.

De acuerdo con Bonfil Batalla (1987) el territorio es un factor importante que atañe a la diversidad cultural puesto que la geografía distingue entre muchas formas de vivir de acuerdo a la región del país donde los recursos naturales han permitido la configuración cultural que tiene México; más hay que aclarar que la naturaleza, también se modifica y adquiere significación porque es un recurso para el hombre y su cultura.

Como el territorio geográfico permite la capacidad de abstraer lo simbólico, una relación con sus habitantes y marcar límites entre grupos. En él, se llevan a cabo las prácticas colectivas que estructuran la vida en sociedad generando una pertenencia y apropiación del mismo porque la memoria colectiva “re-presenta y recupera el trabajo y la vida de las generaciones anteriores para las siguientes” (Ramírez, 2007: 211). En el caso de los indígenas migrantes tienen que recuperar esa pertenencia territorial desde de sus identidades colectivas, entonces, los cambios identitarios se hacen presentes en cuanto a su lengua, su historia, y la convivencia en su territorio. En este sentido es interesante lo que Zimmermann (2008) comenta al respecto, pues refiere que no se debe considerar una pérdida de identidad cuando hay cambios, esta es una visión negativa por parte del afectado y del observador, sería mejor avalar la visión constructivista que habla de la

²⁰ Son indígenas que migran hacia ciudades donde se apropian del medio urbano y le aportan diversidad étnica y lingüística.

identidad, tanto individual como colectiva, como una construcción social discursiva, con cambios y momentos, además de estar apegada al momento histórico y social.

Castellanos (1981) explica que en tiempos pasados se creía que las ciudades eran exclusivas para mestizos y se negaba la presencia de población indígena que cada vez iba en aumento, incluso esto puede ser extensivo a las escuelas, pues en la actualidad, existe el caso de la escuela República de Colombia que antes de la entrada del Seminario de Lingüística y Educación –SEMLE– aceptaba tener niños indígenas, pero estos se contabilizaban sólo como triquis dejando fuera la presencia de niños mazatecos, nahuas, chontales de tabasco o totonacas que pude percibir durante la primera temporada de la etnografía. Esto, por no contar con criterios y pedagogía pertinente para visibilizar a la población escolar de origen indígena.

Skrobot (2014) comenta que el destino migratorio de los triquis depende de las comunidades triquis de donde provienen –San Juan Copala, Chicahuaxtla e Itunyoso–. La Ciudad de México recibe en su mayoría a triquis de Chicahuaxtla y, según mi experiencia en la escuela República de Colombia durante la tercera temporada de etnografía, los niños mencionaron ser de Copala.

Estos triquis han consolidado una comunidad lingüística y cultural de gran tamaño dentro de la Ciudad de México, como Gabriela Czarny (2008) menciona en su investigación la historia del señor Pedro que describe un fuerte lazo identitario triqui aun estando fuera de San Juan Copala, pero que en un nuevo espacio geográfico ha logrado adaptar e integrar una nueva comunidad indígena creando vínculos no sólo de indígena a indígena, sino de indígena a mestizo tal como es el caso de los triquis de la escuela República de Colombia que han sabido mantener un lazo fuerte de identidad entre sí, gracias al nuevo territorio y su cultura que hacen propios en las pequeñas comunidades donde se establecen con sus paisanos. Ocupan un espacio geográfico donde llegan a vivir varias familias consanguíneas o familias grandes con varios hijos e incluso comparten su espacio con sus paisanos y vecinos mazatecos o zapotecos. Karla Ruiz, Ismael Pineda y Rubén Luna (2019) al respecto sugieren que han creado una *comunidad imaginada* porque comparten diversos elementos en momentos importantes como pueden ser ritos, reuniones, trabajos o fiestas, es decir, son *indígenas urbanos* que dan continuidad a su memoria

colectiva fuera del territorio donde nacieron y de acuerdo con Ramírez (2007) una persona imbrica sus recuerdos con otra a partir de su grupo, *ergo*, son colectivos, pues se comparten, transmiten y construyen de manera social. Asimismo, Pierre Nora (2008) menciona que los lugares de memoria colectiva tiene tres sentidos: materiales, simbólicos y funcionales.

A diferencia de los triquis²¹ que viven reunidos en una unidad habitacional, las familias de los niños de las demás comunidades: nahuas, chontales de Tabasco y totonacas se han asentado en individual en casas alrededor de la escuela República de Colombia por ser una zona marginal y de tránsito migratorio, en su mayoría hacia Tizayuca en el estado de Hidalgo²². Por lo general, los nahuas muestran una negación u ocultamiento hacia sus raíces indígenas y su lengua por ser discriminados y rechazados a su llegada a la Ciudad de México. De tal manera que no transmiten su lengua y por lo tanto su imaginario indígena, después de haber migrado; esto, conlleva que sus hijos desconozcan rasgos culturales indígenas y, por lo general se asuman como mestizos; o sea, se identifican con la visión mestiza y se autoadscriben a ella; tal es el caso de la niña nahua de segundo grado, LOL, y el niño de sexto grado, DEN, que no conocen el pueblo de su papá y su mamá –respectivamente– desconocen muchos rasgos culturales y aquello que emana de la memoria colectiva de sus padres.

Los totonacas, son una comunidad indígena que migra, máxime, hacia la Ciudad de México; mientras que los chontales de Tabasco suelen migrar a zonas cercanas de su comunidad o el estado, quizá esta es una de las razones por las que CLA es la única niña Chontal de tabasco en la escuela República de Colombia. A grandes rasgos, los nahuas, chontales de Tabasco y totonacas que habitan esta zona norte de la Ciudad de México no conforman una comunidad numerosa como los triquis, pues sus familias no viven cerca, hacen propio el territorio donde se asentaron; incluso, son los que tienen menores o nulas visitas al pueblo de sus papás. Estas identidades se reestructuran por el fenómeno migratorio de comunidades indígenas que se

²¹ Y el caso de SUR, una niña de segundo grado mazateca-zapoteca, pues es muy probable que por proceder de dos comunidades vecinas de los triquis en Oaxaca, les concedieron vivienda en la misma unidad habitacional aquí en la Ciudad de México.

²² De donde provienen familias nahuas, aunque hay otros estados con población nahua, la niña LOL de segundo grado, mencionó que su papá proviene de Hidalgo.

asientan en un nuevo y diferente territorio. El poblamiento de los continentes se dio bajo la migración donde se difundieron rasgos culturales²³ que trajeron consigo la diversidad lingüística y cultural de la actualidad, de esta manera se crean puntos de contacto entre personas; hay flujo continuo de intercambio de información, objetos, lenguas, hábitos, costumbres, etcétera.

Migrar no es un fenómeno exclusivo de la gente pobre, se extiende a todos los niveles sociales y económicos, aunque en su mayoría, los trabajos suelen enfocarse en poblaciones vulnerables que experimentan el desempleo, la violencia o las desigualdades, esto, no se le atribuye a migrantes por estudio o jubilación, por ejemplo. La diferencia radica en las condiciones de vida a las que tienen acceso en el lugar al que llegan las personas y muchas veces se les atribuyen los problemas sociales del lugar, pues Ramírez (2007) comenta que así es la estrategia en la que la política aborda las relaciones sociales donde hay alteridad y personas foráneas. En el caso de personas indígenas su migración obedece a varias causas: la pobreza extrema derivada del desempleo o la falta de materia prima para trabajar, la lejanía de las escuelas y el trabajo, cuestiones personales, entre otros factores, que los obligan a dejar sus lugares de origen. Su objetivo es trabajar y tener un mejor futuro tanto para ellos como para sus familias, en donde sus hijos puedan estudiar y ser parte de su nuevo entorno social sin ser discriminados o señalados por su lengua²⁴, su origen, su indumentaria o su aspecto físico.

Los migrantes indígenas sufren presiones que los orillan a abandonar su lengua y su cultura, en este sentido, Ernesto Díaz-Couder (2000) manifiesta que la dispersión geográfica de las personas indígenas influye en la desaparición de las lenguas y, con ello, considero que, también en parte de sus identidades como hablantes de una lengua indígena y, por lo tanto, afecta la manera en cómo se identifican, generándose problemas sociales, económicos y políticos, que han acarreado durante los últimos dos siglos.

En este cambio de territorio, hay una reestructuración de la *identidad* de los hijos de migrantes que confrontan la memoria colectiva de sus padres con el medio urbano en el que ellos

²³ Vid. Fritz Graebner (1940) y Paul Kirchhoff (2009).

²⁴ Los artículos 4 y 8 de la Constitución son los que hacen un llamado a la no discriminación por el uso de una lengua.

nacieron. De esta manera, los niños indígenas estructuran su propia memoria colectiva con el recuerdo que es un recurso valioso en este sentido. Por un lado, la escuela juega un papel significativo en el discurso que da indicios de su *yo*, de tal forma que la identidad es una forma mediante la cual un niño puede pensar, actuar, interactuar, hablar y sentir su cultura, de ahí la importancia de abordar este concepto, el cómo se piensa y define un niño desde sus discursos, durante los años escolares donde se lleva a cabo su desarrollo lingüístico, cognitivo y sociocultural, da para pensar en lo esencial que es dotarlos de las herramientas que les permita significarse a sí mismos bajo sus propios parámetros, y organizar sus experiencias y su visión del mundo, con libertad, sin ser sojuzgados o mediados bajo actos coercitivos. Así, las identidades de los niños indígenas de familias migrantes se vuelven un fenómeno más complejo, pues surge una *cultura de la migración*, señala Contreras (2013). Al respecto, Arizpe (2004) retoma de Linda Basch y Nina Glick-Schiller el término de *transmigrantes* en cuanto a que los migrantes son personas con lazos sociales, culturales y económicos con sus pueblos originarios, más no ocurre lo mismo con sus hijos nacidos en el nuevo territorio, pues no existen programas educativos donde se respeten y valoren las culturas de los niños. De esta manera es relevante abordar a la migración, ya que como bien comenta Contreras (2013) se considera un fenómeno que confronta la lengua, el territorio y la cultura de una persona con las del lugar al que llega el migrante; en lo que a mí respecta, considero que esta misma confrontación es la que la lleva a realizar reestructuraciones en las identidades étnicas.

El México contemporáneo se compone de comunidades indígenas y/o grupos de personas que de manera constante sienten la necesidad de expresar sus identidades con las personas que son diferentes y por lo tanto lejanas, pero también de demostrar cercanía con los afines, es decir, hay una confrontación entre la identidad individual y colectiva. Esto como una forma de auto reconocimiento y autoadscripción a un determinado grupo con el que comparten rasgos en común, pues, la gran diversidad cultural y lingüística que existe se observa a través de sus actores.

Con los migrantes indígenas se puede observar que existe una mayor necesidad por identificarse en colectivo como personas similares a las que viven en el lugar en el que se asientan, más hay casos donde la autoadscripción indígena los hace reconocerse como diferentes,

tal como vimos en §1.1 “Los migrantes quieren asimilarse, pero también permanecer aparte; entrar de lleno a la corriente cultural dominante, pero conservar su propia identidad de origen, conferida por una larga tradición histórico-cultural, mítica, geográfica, religiosa, educativa, lingüística y política” (Chávez, 2009:37). Una persona migrante que forma parte de un nuevo ambiente sociocultural, tarde o temprano termina siendo imbuida por el nuevo territorio con los rasgos que caracterizan al lugar, incluso requiere de cambios adaptativos que la identidad va experimentando, sin dejar de ser parte del pueblo, pero en este proceso es posible que en el pueblo ya no los consideren parte de ellos, como en la ciudad pueden ser ajenos.

En las migraciones indígenas “si la identidad es apenas una construcción, ésta se puede modificar y reconstruir en cualquier momento” (Zimmermann, 2008:22), de tal manera que defender una identidad étnica inamovible, romántica e idealizada, desde el punto de vista del otro, puede considerarse en contra de la reestructuración de las identidades de las personas, como Bonfil Batalla (1993) señala que las culturas están cambiando de manera constante, adquiriendo y perdiendo rasgos ya sea por préstamos, inducción, imposición o por una creación original. Asegurar la permanencia de la identidad étnica en el marco migratorio es asumir que ésta es inamovible y por lo tanto, se niega la condición que tienen las personas de estructurarse y reestructurarse.

Por tal razón, es posible retomar una metáfora que Terborg (2016) utiliza para explicar el cambio que sufren las lenguas derivado del contacto lingüístico y los préstamos que, de igual manera se puede adaptar como analogía para hablar de la identidad y sus constantes cambios o reestructuraciones “Las células mueren y son renovadas durante toda la vida. [...] Es decir, la materia del cuerpo humano cambia por completo y queda muy poco, o casi nada, de lo que conformaba ese cuerpo antes”. Pese a esos cambios, el autor explica que no es posible dejar de ser la misma persona que se encontraba al inicio de la transformación celular, es decir, solo se reestructura.

El nuevo medio sociocultural de los migrantes, media los roles y los patrones de interacción. Los migrantes tienen que integrarse a un clima más diverso e interpretar las normas y patrones de conducta para así tratar de ser partícipes y no ser rechazados. Además, dentro de este

complejo sistema social, aquellos que tienen hijos en el lugar en el que decidieron asentarse, no sólo deben de reconocerse e identificarse de cierta manera, también tiene la tarea de decidir si es conveniente que sus hijos conserven, en alguna medida, sus identidades étnicas. Un ejemplo de ello es la transmisión de la lengua materna, pues los padres quieren evitar en sus hijos sean discriminados, al ser reconocidos como hablantes de una lengua indígena, y buscan que tengan mejores oportunidades.

La migración es un fenómeno que se relaciona con la identidad, pues en el desplazamiento geopolítico de personas o familias completas surgen cambios y continuidades tanto de manera individual como grupal que se manifiestan en la manera de cómo se identifican las personas por la inmersión en un nuevo clima *sui generis*. Es entonces, que un discurso funge un papel importante, pues se crea una identidad discursiva en la que el migrante y sus hijos pueden identificarse con el lenguaje. Esta es una manera de observar cómo viven o han vivido los niños el mismo fenómeno migratorio de sus padres contar y recontar una historia bajo diferentes miradas que casi siempre logran coincidir en algunos puntos. Los discursos son una forma de revivir las experiencias pretéritas y las presentes, de personas que con la migración han logrado encontrar una nueva forma de vida, una nueva comunidad de habla donde es obvio que las identidades sufrirán modificaciones.

En resumen, la identidad, la migración y el territorio conforman un fuerte lazo y, si se habla de indígenas transmigrantes en la búsqueda de mejores oportunidades, no cabe duda de que se aluden temas políticos y económicos que, a pesar de que ya quedan fuera de mis objetivos y no pretendo ahondar en ellos, no deben de ignorarse del todo, pues son parte del problema que se hereda sexenio tras sexenio. La desigualdad, la delincuencia e incluso la sobrepoblación de las grandes ciudades muchas veces suelen atribuirse a personas indígenas migrantes porque el desempleo y la falta de oportunidades se concentra con los menos afortunados y que son relegados de la sociedad. Enfrentar esta problemática no es tarea sencilla, la sociedad debe comenzar por visibilizar, aceptar la diversidad y dar voz a todas las personas que se ha violentado y rechazado durante siglos y, con ello, dejar de ser parte del problema para generar cambios adecuados y oportunos.

La identidad y la migración convergen en una línea donde el territorio funge un papel importante a la hora de que los hijos de migrantes indígenas entran en contacto con el nicho de socialización escolar y sus programas, políticas educativas y lingüísticas que son capaces de reestructurar las identidades étnicas infantiles, pues no respetan la multiculturalidad ni el multilingüismo del país, por ello, surge el siguiente capítulo 2, donde resalto el papel del ambiente educativo en la reestructuración de la identidad donde las políticas educativas han llevado a la homogeneización de la población mientras que las políticas lingüísticas luchan contra la pérdida o desplazamiento de la lengua materna, que se considera un gran problema puesto que para los hablantes es una manera de ver su mundo con la ayuda de una lengua. Para frenar la muerte de las lenguas indígenas y atender la diversidad lingüística se ha implementado el Programas de Educación Intercultural Bilingüe, que si bien sus intenciones parecen ser buenas, no han logrado resultados exitosos como a continuación se puede ver.

Capítulo 2. La escuela: un nicho de socialización donde surge la reestructuración identitaria

En el capítulo anterior desarrollé el tema central de este estudio de caso que es la *identidad*, la importancia del concepto de cultura en una perspectiva interdisciplinaria, la autoadscripción como la manera en la que una persona se ve a sí misma y, por lo tanto, se puede asumir e identificar por medio de rasgos culturales, ya sea a la visión indígena o a la visión mestiza que son opuestas y complementarias. La identidad se vincula con la migración y el territorio porque las familias indígenas migrantes y, sobre todo sus hijos manifiestan una reestructuración de la identidad por la cultura en la que viven ya que el territorio denota diferencias considerables con respecto al pueblo originario de sus padres, además de los diferentes contextos en los que pasan gran parte del día como lo es el nicho de socialización escolar. Así, se crean muchos intersticios alrededor de este fenómeno tan complejo de definir e interpretar.

En este capítulo voy a profundizar en la reestructuración de la identidad dentro del ambiente educativo. Es posible reconocer que en México hay diversas problemáticas que enfrenta el sistema educativo, concretamente dentro de las escuelas urbanas con población indígena que implican contextos multilingües y multiculturales que no son atendidos de acuerdo a lo que dictan las políticas educativas y lingüísticas que interceden en la reestructuración de las identidades de niños indígenas de familias migrantes, pues los salones son espacios donde convergen distintas realidades culturales y las políticas que buscan homogeneizar, omiten llevar a cabo una educación intercultural bilingüe que, supone el respeto y valorización por la diversidad cultural en México.

La escuela es considerada en esta investigación como un factor importante en la reestructuración de las identidades de los niños indígenas de familias migrantes. Con ello, las políticas lingüísticas manifiestan el uso de programas interculturales como medida de revitalización de la lengua para favorecer el uso y la trasmisión de la lengua materna, pues la lengua es parte de la reestructuración de las identidades de estos niños, que provienen de diversas comunidades. Elegir hablar y transmitir una lengua –la elección de una lengua de acuerdo con Joshua Fishman (1987) se llama *dominio*. Otros autores utilizan *situación comunicativa* en su

lugar; sin embargo, este término es más conveniente para hablar de la función comunicativa— es un derecho que no todos reclaman ya que el gobierno y la sociedad se han encargado de mantener distintos tipos de presiones sobre los hablantes que los llevan a tomar decisiones y actitudes que afectan a las lenguas como menciona Terborg (2016) que en cada hablante hay un patrimonio universal porque da cuenta de la historia de una cultura, de tal manera que salvando a los hablantes es posible salvar su cultura. Y una forma de lograrlo, es observando al sistema educativo que, por siglos no ha fomentado el uso de las lenguas indígenas, ni la visibilización y respeto por sus comunidades. De tal manera que en el siguiente apartado es posible adentrarnos a las escuelas mexicanas y las políticas lingüísticas que se han esforzado por reconocer a las lenguas y sus hablantes; sin embargo, no ha sido posible, gracias a las políticas del gobierno que no favorecen al multilingüismo a través de los espacios reducidos como las escuelas.

2.1 La escuela mexicana y las políticas lingüísticas

México es un país plurilingüe y, de acuerdo con el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales del INALI (2008) cuenta con 11 familias lingüísticas de las cuales se desprenden 68 agrupaciones que contienen 364 variantes²⁵. Sin embargo, dentro del sistema de escolarización actual las lenguas indígenas²⁶ no son reconocidas ni respetadas ni se fomenta su uso, debido a diversos tipos de presiones, como el hecho de que el español —incluso, las lenguas extranjeras como el inglés— es la lengua nacional que unifica y por lo tanto predomina por cuestiones de prestigio sobre las lenguas indígenas en los espacios educativos desplazando las lenguas maternas de los niños indígenas, que se encuentran en la etapa esencial del desarrollo lingüístico. Una analogía interesante acerca del prestigio lingüístico es la que presenta Zimmermann (2008) desde la construcción del concepto de lengua donde retoma a Dante Alighieri por diferenciar entre la lengua vulgar y el latín como lengua común, donde esta última tenía estatus, gracias a la escritura y la construcción de una gramática, a diferencia de la variedad de lenguas romances que eran

²⁵ Muchas de ellas desde la época prehispánica, unas con más hablantes que otras, lo que pone a unas en situación de peligro de extinción por cuestión de actitudes, como el prestigio lingüístico que representa hablar español; inclusive, las personas prefieren al inglés sobre la lengua indígena. Esto último es muestra de que las personas viven en un mundo interconectado.

²⁶ Hay que recordar que en la conformación del Estado-Nación las lenguas indígenas fueron etiquetadas como dialectos y colocadas en una situación de rechazo social.

inferiores tal como sucede en México con sus lenguas, cuyas políticas lingüísticas en el periodo de gobierno de Benito Juárez favorecían el uso del español como lengua de prestigio que incorporaba a los indígenas al mestizaje donde había progreso y desarrollo.

En la actualidad pese a la diversidad lingüística, siguen sin reconocerse, de manera social, las variantes lingüísticas antes mencionadas –cabe señalar que, entre las mismas comunidades indígenas hay discrepancias por establecer las variantes lingüísticas– y, por lo tanto, no se reconocen a los hablantes –de acuerdo con Duranti (2000) es la manera de llamar a los actores sociales que son parte de una comunidad singular y compleja–, ni sus derechos, por ello, los programas educativos deberían ser un apoyo y espacio generador de cambios a nivel nacional, por la visibilización e implementación de programas educativos interculturales en todas las escuelas del país sin distinguir si cuentan o no con población indígena en las aulas, pues como la Secretaria de Educación Pública –SEP– (1999) indica la educación intercultural debe reconocer y atender la diversidad cultural y lingüística, además de promover el respeto por las diferencias a fin de crear una unidad nacional, de esta manera es posible fortalecer las identidades de las personas y desarrollar actitudes y prácticas que en favor de la libertad y la justicia para el bien de todos.

Las políticas educativas y lingüísticas han favorecido al monolingüismo en español y la creación de espacios que unifican, cuyas personas piensen y se comporten de la misma manera, lo que conlleva mirar a las culturas y lenguas como una problemática que se resuelve erradicándose y negándose. Entonces, el derecho a ser maya, zapoteco, yaqui, raramuri u otomí, se vuelve un conflicto para el Estado, pues tiene que destinar presupuestos para la creación de programas y materiales que son parte de los derechos de una persona, contrario a ello, se les educa bajo un sistema educativo occidental que no respeta sus pensamientos, valores, tradiciones, necesidades, lengua, ni su forma de ver al mundo.

Con los años se ha heredado el rechazo y la discriminación hacia los grupos indígenas: sus culturas y sus lenguas. Por otra parte, el gobierno no ha sabido tratar, ni le ha interesado implementar programas y estrategias en pro de la diversidad, *ergo*, en la práctica no han habido soluciones efectivas que hayan logrado beneficiar las comunidades indígenas porque “Los rasgos

distintivos de la política del lenguaje en México han sido la ambigüedad, la ambivalencia y la contradicción” (Barriga, 2004:122), lo que significa que las políticas lingüísticas han sido un juego discursivo inconsistente que intenta reivindicar las lenguas indígenas y sus hablantes, en la realidad hay una gran falta de interés y sensibilidad por enfrentar las consecuencias de no fortalecer al multilingüismo y la multiculturalidad, tal es el caso de la escuela República de Colombia que, a pesar de apoyarse en la interculturalidad, los niños indígenas de familias migrantes se identifican con rasgos culturales particulares de la visión mestiza, incluido el uso del español.

Una de las formas prototípicas que generan cambios al interior de una lengua es el contexto social, la situación de contacto permea en una lengua indígena, al igual que en las actitudes de las personas como en el pasaje histórico de la lucha del Estado por unificar la población durante la colonia, donde se pretendía ser una extensión de España y, con ello lo que la Corona impusiera desde la evangelización y la castellanización se implantó la idea de que las lenguas indígenas eran inferiores, argumentando que muchas no poseían una gramática –de manera escrita–, se les nombró dialecto en mengua de no estar al nivel del español y lo que ello implicaba. Terborg (2016) comenta que en México la educación pública contribuye al desplazamiento y la situación de peligro de las lenguas indígenas; mientras que el mantenimiento de las mismas no se ha considerado de gran relevancia para la educación pública, pues se han centrado en la alfabetización con la castellanización de las personas.

Elizabeth Martínez Buenabad (2015) comenta que José María Luis Mora y Valentín Gómez Farías ya en el año de 1830 negaban que existieran indios, pues consideraban que si los aceptaban como diferentes podrían fortalecerlos lo que llevaría a debilitar la unidad nacional y, la mejor manera de controlarlos fue gracias a la educación. Para obtener la sociedad deseada, el primer hito de una serie de vaivenes²⁷, corresponde al uso del español como imposición sobre las lenguas vernáculas y adoctrinar a los indios bajo la fe católica, como en el caso del Instituto

²⁷ No se pretende hacer una historia completa del surgimiento y desarrollo de las políticas lingüísticas, para ello ya existen excelentes trabajos como los de Barriga (2018), Martínez Buenabad (2015). Lo importante es recordar algunos puntos clave y encontrar el hilo conductor con la problemática de la educación actual.

Lingüístico de verano que evangelizaba y creaba gramáticas de las lenguas indígenas bajo fines religiosos, sin importarles la revitalización de las lenguas.

El objetivo de educar a los indígenas como *buenos cristianos* que hablan castellano y utilizar a la religión como la principal estrategia que logró convertir indígenas al catolicismo de manera voluntaria. Esto de pronto cambió “Con Felipe II da un viraje significativo, consciente de la necesidad de una lengua común y comprensible para los indios” (Barriga, 2018:25), el segundo momento importante es con Felipe III que ordena la evangelización, pero en las propias lenguas indígenas. Nuevamente con Felipe IV la orden fue unificar las lenguas a sólo español y prohibir las lenguas maternas a los indígenas una vez más priorizando el papel de la iglesia católica y su misión evangelizadora, de alguna manera, la iglesia fue la primera institución educativa que im, pero dentro de la Nueva España. Los anteriores hechos históricos descritos hasta aquí siguieron siendo una constante durante los dos siglos subsecuentes.

Las políticas lingüísticas, entonces, se implementaron en el momento en que lo indígena y lo español entraron en contacto, se produjo una relación entre dos mundos diferentes y complementarios. Incluso, desde un momento anterior al contacto, se sabe que en el mismo Tenochtitlan la lengua franca y de dominación era el náhuatl. Es así que estas fuerzas políticas y los prejuicios implantados en las sociedades se han heredado hasta fechas presentes; la relación dominante de conquista, primero de los mexicas hacia los pueblos dominados y después del español hacía los indígenas y demás castas. Ha sido una constante relación entre un dominador y un dominado que Hamel (1993) menciona cuando reconoce que las políticas del lenguaje son tan primigenias como la organización del hombre en sociedad donde crearon sus relaciones de contacto, intercambio y dominación para con otros que eran social, cultural y lingüísticamente diferentes

Ya para el México independiente, se forjaron dos grupos: el indianista y su opositor que enmarcaron cambios en las políticas lingüísticas y las nuevas políticas educativas para la población en general, por ejemplo, la falsa esperanza de lo que Martínez Buenabad (2015) reconoce como el milagro de poder transformar la población rural analfabeta con la alfabetización y, de esta manera, fluctuar en el camino de la modernidad y el desarrollo.

Más tarde con el Instituto Lingüístico de Verano con un trasfondo religioso y la creación de sus *Artes* en lenguas indígenas, se probó y aplicó el método de alfabetización desde la lengua materna, para más tarde utilizarlo en el aprendizaje del español. Así, surgió la educación bilingüe enfocada en indígenas, que si bien no contemplaban sus necesidades para ser alfabetizados; más bien, respondían a intereses particulares del gobierno, como todo lo que tiene que ver con los pueblos indígenas. Acerca de esto Fishman (1987) y Hamel (1993), entre otros, consideran que debe haber una planificación lingüística que no solo responda a realidades lingüísticas, sino a una integración de elementos de carácter social cuyas aportaciones permitan resolver los problemas que involucran las lenguas y sus hablantes.

No pasó mucho tiempo en que este método se prohibiera, una vez más por parte de los grupos reaccionarios a lo indígena, más tarde se volvió a implementar con pocas posibilidades de éxito, a consecuencia, tanto de la búsqueda por lo nacional y todo lo que implicaba como por no reunir los requisitos pedagógicos adecuados como la creación de materiales en las lenguas indígenas, ni tener maestros preparados para estos contextos *sui generis* y, así se puede ver hasta el día de hoy esta incesante problemática.

Si el propósito de las políticas lingüísticas es inmiscuirse en las políticas educativas implementando programas interculturales, es preciso señalar que han sido sustentadas por los intereses del gobierno, tal como lo demuestran los antecedentes históricos. El sistema educativo se ha caracterizado por no contar con los medios y materiales para integrar y respetar a cada sector de la sociedad, se ha quedado en un mero discurso político que habla de inclusión y respeto, y que a pesar de fundamentarse en Artículos Constitucionales o en La ley General de derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2019) se puede ver que, incluso los mismo indígenas no conocen sus derechos como hablantes o miembros de una comunidad indígena.

Al final, las expectativas tan sólo queda en la descripción de hechos históricos alejados de la realidad actual de las políticas públicas con indígenas y para indígenas –de las que hablaba Bonfil Batalla– que reditúen y promuevan el desarrollo de sus comunidades a partir de sus propias demandas; con ello, la identidad y el lenguaje como libertad para decidir qué lengua y qué cultura utilizar, ya Terborg (2016) menciona que la lengua es importante porque le sirve a los

hablantes, de tal manera que ellos son los que deben determinar si les es útil y están cómodos con ella, para poder mantenerla vital, sin que el Estado ponga resistencia, como el artículo 5 Constitucional lo establece. El respecto Appiah (2007) opina que el aprendizaje de una lengua debe ser una opción para los hablantes y si se considera dentro de la escolarización, deben tomar en cuenta el aprendizaje de la lengua política y no quedarse entre la minoría indígena que suele invisibilizarse.

Como ya mencioné, La ley General de derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2019) presenta el artículo 2° inciso B fracción II alude al derecho a la educación para todos, y por lo tanto debería ser adecuada a cada situación, pues establece lo siguiente:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación. (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2019:31)

Queda muy claro que es una prioridad incluirlos en el sistema educativo con el programa bilingüe e intercultural; a pesar de ello, en el presente los niños indígenas que se encuentran en etapa de desarrollo lingüístico y de manera paralela están reestructurando sus identidades, reciben la educación formal en español –ya que no hay formación de profesores en las lenguas y culturas indígenas– y suelen presentar problemas de rendimiento escolar, por ejemplo, a la hora de leer y escribir, pues en el pasado se creía que esto era consecuencia de hablar una lengua indígena, más no se consideraba el factor cognitivo derivado del bilingüismo, ya que las recientes investigaciones han descubierto que el uso de más de una lengua, activa y conecta mayores funciones cerebrales, aunque debe ponerse atención al tipo de bilingüismo que se genera y su planificación, pues en ocasiones, puede haber un impacto negativo –como en el caso de los niños de segundo grado de mi muestra que presentan problemas al deletrear palabras en inglés–. Más bien, se debe poner atención al nicho familiar por la falta de estímulo, los padres de los niños tienen que trabajar y dejan a cargo a sus hijos mayores –como podrá verse en §4.2–. Aunado a ello, se observa en estos espacios como se hereda la idea del desplazamiento de la lenguas

materna con la enseñanza del español –como en §2.3–, pues no hay un presupuesto destinado elaboración y distribución de materiales adecuados para cada ambiente educativo como Terborg (2016) lo confirma al señalar que el español ha penetrado en las comunidades, gracias a los programas educativos, pues se enseña con los mismos materiales didácticos tanto a hispanohablantes como a niños bilingües con pocas competencias en español o niños monolingües de lengua indígena.

En la actualidad, se debería contar con la implementación pedagógica y preparación de profesores bilingües, dominar la lengua indígena con la variante dialectal de la región junto con el español. Estas acciones deberían ser parte de la diversidad lingüística que se observa en diversos contextos: escuelas urbanas con población indígena y mestiza, o las escuelas urbanas sólo con población mestiza que deben de concientizarse acerca del panorama multilingüe y multicultural: las escuelas rurales con población indígena y mestiza, rural con sólo población mestiza o rural con sólo población indígena.

Hay que reconocer que tampoco se ha logrado fomentar el uso y respeto por las lenguas indígenas con la creación de programas y talleres donde se demuestre que el plurilingüismo es una realidad²⁸ y no es obstáculo para el desarrollo del país, pues con el bilingüismo se puede tener un modelo educativo que se fortalezca tomando en consideración que una persona que habla más de una lengua es sinónimo de desarrollo, bienestar y modernidad, aunque siempre se ejemplifique con lenguas extranjeras como efecto de la globalización, Bartolomé (1997), reconoce que en esta situación, el plurilingüismo no es un impedimento para las sociedades modernas y eficientes, pues ya se cuenta con muchos ejemplos de ello.

Es posible ver todo lo que encierran las políticas lingüísticas y que en las recientes décadas se han analizado desde la perspectiva antropológica como producto del acontecer social. Por ahora queda ofrecer a la sociedad los elementos necesarios para robustecer la conciencia y el respeto por la diversidad lingüística y cultural, emplear herramientas metodológicas aplicadas al desplazamiento o pérdida de la lengua siempre en la coyuntura de que los hablantes se sientan

²⁸ Todavía se tiene la idea de que las lenguas indígenas son dialectos, también se desconoce que el maya –como otras lenguas– es parte de una familia lingüística de lenguas que se encuentran emparentadas y llevan el nombre genérico de *mayas*. Incluso se piensa que los indígenas que hablan español hablan *rarito*.

representados con esas políticas lingüísticas, por ello, es importante reconocer el grado de desplazamiento de las lenguas para crear estrategias y planes de trabajo eficaces. El INALI (2009), presentó los resultados de estudios, análisis e interpretaciones que se han desarrollado derivado de la problemática que encierra a las lenguas indígenas, considera que son tres los problemas fundamentales que enfrentan los hablantes de una lengua indígena:

- Una condición ideológica multiculturalista, con concepciones hegemónicas de unidad nacional y de una cultura única.
- El desconocimiento y el cumplimiento de los derechos humanos, indígenas y lingüísticos por parte de la mayoría de los mexicanos y sus autoridades.
- La prevalencia del racismo y la discriminación hacia la población indígena, que impide el respeto y el reconocimiento a las condiciones de interculturalidad en las que vive la sociedad mexicana, lo cual se convierte en un obstáculo para la preservación, fortalecimiento y desarrollo de los pueblos y de las lenguas indígenas de México.

Es por ello, que las escuelas deberían ser ese primer eslabón de cambio y restitución de todo lo negado a los indígenas. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe²⁹ se ha visto como la solución que compromete a actuar de manera conjunta al Sistema Educativo y la sociedad. Contrario a ello, Rebeca Barriga (2008) encontró que hay incongruencias y paradojas en cuanto a estas políticas, además de que el único indicio de interculturalidad y bilingüismo es la presencia misma de niños indígenas de diversas comunidades, lo que representa un caso similar al de esta investigación en la escuela República de Colombia. Así, las cosas, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe que se encuentra en algunas escuelas como uso y promoción de un proyecto gubernamental fallido, pues no representa un verdadero ejercicio de interculturalidad y bilingüismo en escenarios diversos.

²⁹ Este es uno de los programas implementados por la Secretaría de Educación Pública y que ha buscado estrategias para reconocer y valorar la gran diversidad cultural y lingüística que México tiene.

Es importante recordar que en escuelas con población indígena, las políticas lingüísticas aún no se manifiestan, pese a existir escuelas interculturales y bilingües, en la realidad sigue operando la imposición de una sola cultura y una sola lengua, aún se perciben las mismas manifestaciones de racismo y discriminación hacia *lo indígena*. En el siguiente apartado es interesante observar como hoy en día se siguen usando programas y practicas pedagógicas occidentales que buscan sociedades homogéneas y, la antropología y su método etnográfico, ha sido capaz de reunir las evidencias suficientes para ahondar en esta problemática y sus consecuencias, asimismo busca lograr modificaciones a la estructura y funcionamiento del sistema educativo a partir de evidencias teóricas y empíricas, pues en el siglo pasado que se creó el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en respuesta a las demandas por el respeto y valoración de la otredad que buscó impactar en las políticas educativas que beneficiaran a las diversas realidades de estos contextos educativos tan particulares, han sido un simple recurso del gobierno para acallar las demandas que se le han hecho por atender contextos multilingües.

2.2 La educación intercultural bilingüe en México

La antropología toma el tema de la educación con la finalidad de aportar, desde su óptica, el concepto de cultura escolar como en §1.1. Cada comunidad indígena y mestiza tiene características *sui generis* que deben ser el punto de partida en la conformación de programas educativos que logren implementarse de manera y, de esta manera, contribuir a la transformación efectiva de la educación en México, pues esta tiene un impacto diferente en cada individuo de cada grupo social y cultural. Para llegar a ello, se debe comenzar por el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística y así entender y buscar soluciones apegadas a sus carencias, necesidades y exigencias. Los principales objetivos de la antropología de la educación, se centran en su aplicación, y por lo tanto, en dar soluciones optimas y apegadas a las demandas de cada comunidad, pues en la actualidad los índices de analfabetismo en México siguen siendo muy altos a consecuencia del difícil acceso a la educación para muchas personas, donde influyen factores económicos, culturales y de traslado que los llevan a nunca asistir o desertar, sin dejar de lado la presencia de la discriminación y sus efectos negativos en las comunidades indígenas.

Los préstamos de conceptos antropológicos, incursionan dentro del ámbito educativo para dar nombre a todo aquello que con anterioridad se observó y que se desconocía o poco se sabía del tema. Juan Jesús Velasco y Laura Reyes (2011) consideran que la antropología tiene un papel importante dentro de la educación, en primer lugar, propone teórica y metodológica un proyecto apegado a elementos culturales de donde surgen las problemáticas; en segundo lugar, es capaz de partir del método etnográfico para demostrar los aciertos y desaciertos de todo aquello que rodea al sistema educativo, tal como sucedió con la alfabetización en las propias lenguas indígenas, que de lejos podía parecer una acción positiva para las lenguas, pero que al final, también favorecía el aprendizaje del español y su castellanización como Skrobot (2014), narra. Al respecto, Dietz y Mateos (2013), consideran que la antropología debe ser reflexiva y crítica, además de aportar sus conceptos como cultura, identidad y etnicidad que permiten observar de forma empírica con la etnografía, distintos discursos que rodean la multiculturalidad e interculturalidad y sus prácticas dentro de contextos educativos interculturales. Pues Mercedes González y Paloma Villagómez (2008) señalan que por medio de la observación directa se pueden estudiar las relaciones sociales de un grupo particular, así como los valores y vínculos frente a otros. En cuanto a esto último, hay muchas disciplinas que buscan contribuir a entender la socialización del lenguaje infantil; sin embargo, aún parecen estar despuntando al igual que la antropología como Lourdes de León (2005) asegura que es escasa. Por ello, la interdisciplina entre la antropología y la lingüística se deben adecuar al conocimiento de las prácticas sociales en las que los niños adquieren y desarrollan su lengua; si es el caso de las lenguas indígenas de México, la necesidad es aún mayor, pues se encuentran en constante pérdida de hablantes de lengua materna, lo que interfiere en la reestructuración de sus identidades por la apropiación de una lengua.

El estudio de la Antropología de la Educación en México ha tomado fuerza en los últimos años ya que tiene como objetivo analizar, bajo la perspectiva antropológica, las diversas problemáticas que surgen en el sistema educativo. Por eso aporta su método y teoría, pues sus procesos históricos y sociales han sufrido cambios importantes. En la actualidad, se tiene el propósito de resolver los problemas de calidad educativa, atender las escuelas de comunidades rurales que se encuentran apartadas y visibilizar a las que se encuentran en comunidades indígenas y sus lenguas –que no cuentan con los materiales ni las estrategias pertinentes para la

educación monolingüe indígena o bilingüe³⁰, pues no existen las mismas oportunidades ni derechos con respecto a las escuelas urbanas.

Con más de 3 décadas de trabajo en México, la antropología de la educación marca el inicio de una aproximación más holística y reflexiva; una mayor sensibilidad por tratar de aportar información relacionada con la educación y los problemas que en ella surgen, desde los micro hasta los macro, así como un análisis del estado de la educación apegado a la sociedad de ese momento, en donde muchos niños y jóvenes indígenas no tenían las mismas condiciones, derechos, oportunidades y ventajas de acudir a una escuela; que no sólo les diera un trato digno e igualitario, sino una educación de calidad y, con base en sus identidades, su lengua, sus necesidades y su realidad, partiendo del principio básico de que México es un país multilingüe y multicultural que con el paso del tiempo se ha idealizado la educación intercultural como la respuesta a todos los males y, bajo el romanticismo de lograr unir al *exótico* con el mestizo que conviven en un mismo espacio geográfico.

La antropología de la educación ha sido encabezada por diversos investigadores como María Bertely (2000, 2006, 2007) que en su trayectoria manifestó una profunda preocupación por las escuelas rurales y urbanas con población indígena en donde no se vislumbra la interculturalidad que surgió después del indigenismo para atender las relación que el Estado enfrentaba con los pueblos indígenas en cuanto a la educación, bilingüe y bicultural; por el contrario, se les discriminaba y se buscaba *desindianizarlos* con el poder hegemónico que era apoyado por las políticas educativas y lingüísticas del país. Cada escuela en esta situación debería ser capaz de crear su propio sistema educativo apegado a las condiciones, las necesidades y los objetivos de la propia comunidad escolar, tal es el caso de “Milpas Educativas: Laboratorios Socionaturales Vivos para el Buen Vivir” desarrollado por María Bertely y Stefano Sartorello

³⁰ En el caso de México se habla de un bilingüismo sustractivo, pues, se presta mayor atención a la segunda lengua que la lengua materna, lo que en muchos caso conlleva la pérdida de la lengua indígena por la imposición del español. El problema del bilingüismo enfrenta una realidad conceptual; sin embargo, utilizó bilingüe para diferenciar a una persona que habla o entiende más de una lengua bajo el contexto de lenguas en contacto y en conflicto.

como un proyecto educativo intercultural capaz de atender *el buen vivir*³¹ de algunas comunidades indígenas que la política, y la pedagogía puedan implementar un modelo epistémico de las regiones indígenas. En las escuelas con población indígena debe fomentarse de acuerdo con Bartolomé (1997) una *etnofilia*, pues en un grupo diverso debe haber amor por la identidad que tienen en común, una identidad social que es compartida a la par de la de los otros ya no solo de la propia. Con base en el artículo 27 del Convenio No 169 de la OIT sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (2014) sugiere que:

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

Pese a lo anterior, en la realidad opera lo contrario, la mayoría de las escuelas con población indígena no están capacitadas con libros de texto gratuitos, con personal docente ni con la planeación y programas adecuados a la población estudiantil.

Rockwell (2007, 2015 y 2018); Rockwell y Erika González (2016) es otra investigadora emérita del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados –CINVESTAV– del Instituto Politécnico Nacional, que con sus estudios acerca de la investigación educativa y la cultura escolar de México bajo su propia visión y experiencia como historiadora y antropóloga, ha buscado dar soluciones apegadas a la práctica más que a consideraciones políticas y económicas que el gobierno antepone. Pondera que la educación ha sido analizada desde la perspectiva antropológica puesto que transmite, reproduce, se apropia y transforma tanto objetos como saberes y prácticas culturales de diferentes contextos.

Por razones políticas y económicas, el gobierno mexicano por medio del sistema educativo occidental, ha fomentado el uso de poder con la búsqueda por una homogeneidad en situaciones de contacto, aculturando es decir: “contacto de culturas” (Aguirre Beltrán, 1957:11) en todos los sentidos, como síntoma de desarrollo, más no se han tomado en cuenta los derechos de las personas indígenas para tener una educación apegada a sus necesidades y culturas

³¹ El concepto se utiliza en filosofías indígenas andinas que conocen como *Pachamama* y que intenta hacer una reivindicación por los pueblos indígenas y sus culturas así como fortalecer el respeto por la naturaleza y estar en contacto directo con ella y el cosmos.

particulares, *ergo*, los indígenas viven ante la disyuntiva de estudiar³² y con ello mejorar sus condiciones de vida, o continuar en sus comunidades bajo el esquema de la marginación.

El estudio y la crítica a los anteriores y actuales sistemas educativos en México, se fortalecen bajo la lupa del antropólogo que observa al comportamiento humano en dimensiones más amplias. Tal función, pareciera ser exclusivo de pedagogos, educadores, psicólogos y sociólogos que están ligados de cerca con la educación. Sin embargo, el antropólogo no desea suplirlos, sino complementarlos, es decir, con la creación de un enfoque antropológico respaldado por la pedagogía y otras disciplinas, se puede lograr una integración de la problemática intercultural actual desde la interdisciplina.

Poco a poco se han logrado visibilizar a las personas pertenecientes a una comunidad indígena dentro de los espacios educativos, más no siempre se les incluye ni ha cesado la discriminación y la desigualdad hacia ellos y, si bien no son generadas en las escuelas, sí las fomentan en alguna medida puesto que como comenta Spindler (2003) dentro de las escuelas los niños están apartados de la vida cotidiana de su comunidad, pero se encuentran en un clima artificial que no es apegado a la realidad y además está ritualizado. No hay que olvidar que la escuela facilita la vida en sociedad, siendo así, se debe de respetar el derecho a ser, al final los niños terminan asimilándose entre sí, sobre todo en contextos donde la migración es un factor determinante de la diversidad.

Por lo anterior, en el año 1997 surge la educación intercultural bilingüe, pero no es hasta la creación de la Comisión General de Educación Intercultural Bilingüe –CGEIB– que se comienza a implementar un enfoque intercultural que en el pasado había sido nombrado de diferentes maneras y se apegaba a la realidad indígena del momento histórico junto con la relación lengua y cultura. La educación intercultural bilingüe es una respuesta a las peticiones de las poblaciones indígenas que, además de ser múltiples, tenían sus propias necesidades y demandas y generaban nuevos entornos educativos, gracias a la migración. De esta manera es que surgen los entornos multiculturales. Es también un llamado de las comunidades indígenas

³² Con programas que no los representan ni en sus propios pueblos ni mucho menos en las ciudades a donde migran. En este último caso, las personas reestructuran sus identidades étnicas, renunciando a elementos importantes de su cultura.

migrantes en contra de su vejación en sociedades urbanas, el gobierno en respuesta a ello, ha creado el término reconociendo que existen espacios educativos con diversidad cultural y de lenguas cuyo rendimiento escolar se dificulta y las interacciones complejas surgen en esta confrontación de realidades. En esta realidad, los niños tienen derecho de utilizar su lengua materna dentro de los contextos educativos que permean su aprendizaje y desarrollo integral, pero no sólo eso, reconocer y ser reconocidos por su origen, cultura e identidad con orgullo, y a su vez replicarlo con los demás. Contrario a ello, en este tipo de contextos siempre hay una cultura y una lengua dominante, describe Skrobot (2014). Entonces, falta mucho para perfeccionar estos programas, comenzando por la sensibilidad de las sociedades que observan y viven estas interacciones. Barriga (2008) afirma que la SEP tuvo que reconocer que respetando y fortaleciendo las diferencias en pro de la unidad nacional se apoyarían las identidades del territorio mexicano aunado a ello, el bilingüismo quería eliminar la imposición del español sobre las demás lenguas indígenas, a favor de su adquisición y desarrollo que las fortalezca.

Hay que reconocer que *bilingüe* y *bicultural* no se equivalen “Pues distintas culturas pueden hablar la misma lengua y distintas lenguas pueden estar integradas en la misma cultura” (Gómez, 2011:18). Estos conceptos han sido utilizados con frecuencia por el Estado para manifestar que en las políticas educativas se construye un modelo que busca integrar las lenguas indígenas y sus hablantes al sistema educativo. Sin embargo, ha sido parte del discurso y no de la práctica. Por su parte, la educación intercultural bilingüe, como Skrobot (2014) sugiere, es un tipo de educación en donde los individuos pueden formarse con la ayuda de dos visiones del mundo que los lleve a actuar en dos culturas y dos lenguas. Esta alternativa educativa para los niños indígenas, no ha cobrado fuerza ni se ha establecido en todas las escuelas por falta de interés y recursos económicos que el gobierno mexicano debe otorgar, de esta manera es posible que autores como Spindler (2003) observen que los contenidos escolares en contextos multiculturales son occidentales; incluso, lo que se entiende por *escuela*, pues implica un escenario de cuatro paredes y la relación diaria de maestro alumno, además del programa y actividades de aprendizaje que deben ser reformulados.

Se ha apostado por la interculturalidad como una alternativa que se fundamenta en atención a la diversidad³³, la visibilización y la valorización de las comunidades indígenas en climas que implican pluralidad, más el gobierno y sus instituciones parecen no querer legitimar sus derechos por sus propios intereses. Se puede ver como comentan Salmerón y Rodríguez (2013) que el Estado mexicano ha creado una política de educación intercultural con la finalidad de que existan interacciones pacíficas apegadas al respeto y el diálogo para lograr un enriquecimiento general dentro de contextos escolares diversos en que conviven los niños. Por tal motivo, las escuelas que se valen de la interculturalidad como es el caso de República de Colombia que, a pesar de que buscan reflejar una educación que incluya a todos por igual por medio de diversas actividades, dinámicas y ejercicios que hablan sobre las cosmovisiones indígenas y sus lenguas; no cuentan con profesores capacitados y sensibilizados para contextos multilingües y multiculturales; no dejan de adolecer de pedagogías y conocimientos enfocados a estos climas diversos, la mayoría de ellos, están formados para enseñar programas educativos occidentales y, en el caso de México en español. Ya lo confirma el INALI (2009) cuando menciona que los servicios educativos y los métodos de enseñanza que se les proporciona a la población indígena son apegados a la visión occidental y no a la indígena, encima su redacción es en castellano; se deben actualizar conforme a lo que la Educación intercultural bilingüe y la SEP han sugerido.

Antonio Muñoz (1999) propone una serie de principios básicos que deben considerarse en la educación intercultural, partiendo de los valores humanos que se deben fomentar y fortalecer en las escuelas, se debe reconocer que cada niño debe recibir una educación de calidad sin dejar de lado su identidad, además de la importancia de reconocer la diversidad como algo positivo y atender todo aquello que emane de ella con respeto y sin segregación de grupos, actuando en contra del racismo y la discriminación y, con ello, dejar atrás los prejuicios y estereotipos heredados del colonialismo para poder lograr una comunicación efectiva y funcional entre todos los alumnos que comparten un mismo nicho de socialización escolar.

³³ El artículo 3 de la Constitución es el que se enfoca en este término.

Al final de todo, se debe reconocer que uno de los objetivos de la educación sigue siendo el de desarrollar, formar, adaptar y aculturar a los niños al ambiente social de su comunidad y del mundo, pero si es intercultural, debe ser modificada para que los niños indígenas de familias migrantes reciban una educación sin ser señalados bajo prejuicios fosilizados; en su lugar, se deben ejercitar actitudes y pensamientos que promuevan las interacciones de respeto e igualdad. Esta es una de las razones de por qué la antropología se ha interesado por la educación intercultural que en sí misma conforma un espacio de intercambios y simbolismos donde convergen muchas realidades, pues en una comunidad escolar con migraciones surgen contactos lingüísticos y culturales que dan pie a nuevas identidades y el reconocimiento de las mismas. En este tipo de ambiente educativo, Skrobot (2014) ha documentado que a pesar de que hay escuelas que se denominan interculturales y bilingües, se fomenta la pérdida de las lenguas originarias de los niños, a causa de los programas educativos oficiales y las políticas lingüísticas que no se toman en cuenta, asimismo de la existencia de presiones que, de acuerdo con Terborg y Laura García (2011) las personas experimentan y los padres de familia deciden si dejan de transmitir su lengua o no, pues son los que establecen los patrones de socialización lingüística donde seleccionan el uso de la lengua. De acuerdo con Enrique Hamel (1993) en contextos de dominación, las lenguas son importantes porque organizan la manera de dominar y ejercer la hegemonía de un pueblo sobre otro o crear resistencia y liberación para los mismos. Al respecto, considero relevante el uso y transmisión de las lenguas indígenas, porque son un elemento de identidad para las personas. En este sentido, las escuelas guardan la responsabilidad de actuar conforme las políticas lingüísticas respetando las realidades culturales y lingüísticas de su comunidad escolar, por ejemplo, frenar el desplazamiento y/o pérdida de la lengua materna al respetar e integrar el uso de las lenguas de los niños a los libros de texto gratuitos y actividades; en cambio, ocurre lo contrario tal como podrá verse en el siguiente apartado.

2.3 La escuela: un factor de desplazamiento y/o pérdida de la lengua materna

La situación de los migrantes indígenas a su llegada a la Ciudad de México se convierte en un punto decisivo para elegir su nueva forma de vida. La mayoría de los migrantes toman la decisión

de no transmitir la lengua materna a sus hijos por temor de que sean discriminados o rechazados, incluso, porque consideran que su lengua no tiene una funcionalidad en la vida moderna ya que tanto el gobierno como la sociedad se ha encargado de colocar al español como lengua franca cuyo prestigio y título de lengua nacional mengua a las lenguas indígenas. Se ha establecido que el concepto actitudes lingüísticas, de acuerdo con Terborg y García (2011) tiene una estrecha relación con la identidad, los valores e ideologías de las personas, que en muchos contextos dan preferencia al español en lugar de la lengua indígena de una comunidad, así como las relaciones de poder, en aras del desplazamiento lingüístico las políticas lingüísticas se han quedado en una manifestación discursiva que requiere de diversos recursos, sobre todo económicos, que el gobierno no ha estado dispuesto a otorgar.

Por el español en contacto con lenguas indígenas, se puede considerar un fenómeno en donde “La diglosia se manifiesta de tal manera que a nivel nacional existe una lengua dominante y oficial junto a otra lengua subordinada y no estandarizada” (Pfeiler, 1988:423). Así, en la escuela República de Colombia –como en muchas otras escuelas del país– se puede observar la hegemonía y el prestigio del español, por parte de la cultura occidental³⁴, sobre las culturas indígenas que las orillas a su extinción y la pérdida o desplazamiento de sus lenguas §2.2. Al respecto, José Moreno de Alba (1999) comenta que no hay lenguas mejores ni peores, sino diferentes, debido a fenómenos extralingüísticos. Todo esto repercute dentro de las actitudes, el pensamiento y la construcción sociocultural y cognitiva de las personas. Esto no se descarta en las comunidades indígenas enteras que, también tienen contacto con otras comunidades e inclusive migraciones entre sí. Es así que, se debe reconocer que, el lenguaje permite la comunicación y por medio de ella es posible que una persona se identifique a sí mismo y al otro, a saber, interviene en la conformación de las identidades, de tal manera que es lamentable la pérdida o desplazamiento de una lengua indígena porque está es un elemento que aporta identidad, encima de que lleva consigo cambios en la estructura y funcionamiento de la cultura. La pérdida de la lengua o su desplazamiento no sólo obedece a la presencia del español *per se*, en

³⁴ Desde la visión europea con el pensamiento ilustrado surge la idea de que lo moderno está en occidente.

muchos casos es a causa de actitudes lingüísticas³⁵; los padres ya no quieren que sus hijos hablen su lengua por temor a ser discriminados, prefieren que hablen inglés porque es una lengua de prestigio, o como ellos mismos comentan *no les va a servir para nada*. Este es un punto importante que los investigadores deben reconocer, el uso o transmisión de una lengua debe ser de carácter funcional para los hablantes tal como Terborg (2016) señala que, en el mantenimiento por el mantenimiento de una lengua se debe tomar en cuenta a los hablantes y sus actitudes lingüísticas, de lo contrario, no hay una razón válida que argumente revitalizar una lengua si los hablantes no tienen el deseo de que sus hijos la hablen y se identifiquen a través de ella.

Por otra parte, la participación social sería de gran utilidad para el mantenimiento de las lenguas y el respeto por sus hablantes; sin embargo, apenas se avistan cambios favorables dentro de la sociedad en pro de las lenguas indígenas. Todo esto se reduce a lo que Terborg (2016) considera que las políticas lingüísticas del siglo pasado han favorecido la muerte de muchas lenguas en todo el mundo, otras se han escindido o expandido por el territorio mexicano, con la ayuda de múltiples rutas migratorias, inclusive hacia fuera del país, por lo que Appiah (2007) considera que la política lingüística es importante para el desarrollo de estados modernos plurilingües, puesto que la pluralidad de lenguas surge de las migraciones y relaciones de conquista.

El desplazamiento de una lengua en México, en muchas ocasiones se debe a diversas presiones o creencias, valores, ideologías y necesidades que llevan a las personas a tomar decisiones y a actuar de cierta manera. Para Terborg (2016) se debe reconocer el origen de estas presiones: *a)* el estado del mundo, y *b)* el interés individual o del grupo para poder emplear estrategias que ayuden al mantenimiento de las lenguas indígenas, pues, las lenguas son una vía de interactuar y transmitir una cosmovisión. Un ejemplo de ello es priorizar la enseñanza en español, tal como Felipe Canuto (2017) comenta que la discriminación hacía los hablantes de lenguas indígenas se agudiza en las grandes ciudades, pues son considerados como los otros, los que hablan otra lengua que no es español. Por otra parte, el desplazamiento de una lengua puede

³⁵ En sociolingüística se trabaja con las actitudes de las personas para conocer las causas que los llevan a elegir una lengua en lugar de otra, en su mayoría, en contextos multilingües, ya que estas actitudes benefician o afectan la vitalidad de las lenguas.

ser entendido no sólo por su dimensión social, incluso por razones mismas del manejo de la lengua y las competencias lingüísticas y comunicativas que posee un hablante.

La negación o el ocultamiento de la lengua indígena comienza a desencadenar una serie de fenómenos sociales, políticos y culturales: cambian las interacciones verbales, se deja de transmitir la lengua a los hijos y, por lo tanto, las lenguas mueren, García y Terborg (2011). Incluso, algunos padres si quieren que sus hijos aprendan su lengua, pero los niños ya no quieren aprenderla; así es cómo van disminuyendo los hablantes de lengua indígena y van desapareciendo las lenguas indígenas, se va perdiendo la lengua materna en casa –pues en este nicho tienen su propio concepto de lengua de prestigio–, por el miedo a ser rechazados y violentados por los mestizos que estigmatizan al indígena. Canuto (2017) comenta que la discriminación ha sido un factor importante que presiona a las personas para abandonar sus lenguas indígenas y negar sus identidades, han aprendido a ocultar, borrar y olvidar su cultura para no ser estigmatizados y excluidos, esto se puede corroborar con las historias de vida que aparecen plasmadas en los discursos de los nueve niños indígenas que conforman mi muestra.

Si bien es cierto que se debe poner especial atención a los estímulos de la familia para evitar la pérdida o el desplazamiento de la lengua materna, la escuela como institución, genera otro medio que en lugar de reforzar el uso y enseñanza de las lenguas indígenas, desde luego, con clases bilingües o en la lengua de los hablantes, se propicia el desplazamiento de la lengua materna porque el español se sobrepone a la lengua indígena, además de que el inglés, hoy en día es obligatorio en todos los niveles de enseñanza.

En las escuelas que integran población mixta, es decir, niños de habla indígena –o incluso que no hablan la lengua indígena, pero sus papás sí– con niños que hablan español, es casi seguro encontrar un medio hostil, pues los niños indígenas tratan de ocultar su origen y/o lengua porque son objeto de burlas y aislamiento. Las escuelas de comunidades indígenas, rara vez imparten las clases en la lengua indígena de la comunidad y, cuando esto sucede muchas veces la variante dialectal del profesor no corresponde con la de los alumnos, por ello, es más sencillo enseñar español, con materiales y pedagogía dirigidos a la población mestiza porque: “Es menos costoso establecer y mantener escuelas en las que se enseña a todos los niños juntos, que establecer un

complejo sistema de distintos tipos de escuelas que se especialicen en diferentes grupos de niños” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009:9).

Bajo el yugo que han sido tratados los indígenas con el tiempo, la aceptación de una posición de inferioridad ha permitido que consideren negar sus identidades y en su lugar, se reestructuran de una manera más apegada al canon social, legitimando su derecho de identificarse y autoadscribirse, así como, también decidir en qué lengua comunicarse, la mayoría de las veces, si eligen su lengua materna deben considerar enfrentamientos de violencia y superioridad por parte del mestizo que impone su lengua y su cultura. Appiah (2007) comenta que las lenguas indígenas son parte de la identidad de las personas porque con ellas construyen su vida como miembro de un grupo, pues la lengua interpreta y media sus dinámicas. De la misma manera Fernández (2000) considera que las lenguas son actos de identidad: se pueden ver como el resultado o como la fuente de identidades sociales, más que de una identidad étnica. Al final, recalca como las personas se sienten miembros de un grupo por que hablan de cierta forma, no es preciso que coincidan la *identidad* –como concepto general– y la identidad lingüística.

Con el paso de los años, se sigue dando continuidad al racismo y la discriminación que divide a la sociedad en cuanto a su origen, lengua, posición social, fenotipo, etcétera. Esto se ha convertido en una actitud lingüística que se transmite en la escuela motivada por las diferencias en apariencia visibles bajo el estereotipo de *lo indio*. En cuanto hablar una lengua indígena lleva consigo una lucha social y política cuyos hablantes deben de sentir pertenencia e identidad con su lengua, encima de encontrarle una utilidad más allá de querer preservarla o revitalizarla, debe tener una función social, es decir, la lengua en uso es evidencia de que es significativa e imprescindible para comunicarse, es el principal recurso para evitar su desplazamiento, de lo contrario, la muerte de las lenguas es inminente como consecuencia de una variedad de presiones cuyo trasfondo obedece a razones políticas que se han consolidado en la sociedad y, esta a su vez ha reproducido con el tiempo. Aguilar (2018a) considera que la utilidad de las lenguas no es un criterio solo lingüístico, pues para la lingüística todas las lenguas son útiles por el simple hecho de que los hablantes las utilizan para interactuar con sus semejantes y compartir por medio de ellas una misma cosmovisión.

El principio del cambio para el fortalecimiento del uso de las lenguas indígenas se encuentra en el núcleo que es la familia, de tal manera que de él se generen actitudes positivas hacia la lengua y que la ideología de la lengua contribuya a que surja la necesidad y la utilidad por compartir su lengua de generación en generación a pesar del contacto lingüístico que siempre prevalece entre una lengua indígena y una lengua de prestigio como el español y, que muchas veces implica cambios al interior de la misma.

A grandes rasgos, el desplazamiento lingüístico se deriva de diferentes tipos de presiones que llevan a actuar y tomar decisiones a personas que hablan una lengua determinada cuyo riesgo de desaparición es el principal problema que se busca resolver. Para ello, las políticas lingüísticas han sido una herramienta necesaria que con el paso de los años se han actualizado conforme las necesidades y peticiones de las comunidades indígenas que buscan ejercer su derecho a hablar su lengua materna y construir su realidad, su mundo y cosmovisión a través de ella como en el caso de la reflexión de Romaine (1996) sobre un lingüista que afirmó la inexistencia de dos lenguas lo suficiente similares para considerar que están situadas en la misma realidad social. Es decir, hay un reconocimiento al lenguaje como transmisor de la cultura. Asimismo, el léxico de una lengua equivale al inventario ordenado y categorizado de todo aquello de lo que se habla en una cultura y que establece cierto orden sobre el mundo, más el lenguaje no es sólo aquello que refleja realidades objetivas, con base en lo que cada lengua modela, pues la lengua ayuda a las personas a darle sentido al mundo. La categorización del mundo con y por el lenguaje, por lo tanto, es una actividad social continua, porque las nuevas cosas deben ser nombradas y, es también cultural porque las entidades no son percibidas de la misma manera en dos culturas.

La categorización que el hombre hace de su mundo es cultural porque las entidades que se perciben como similares en una cultura, pueden no serlo en otra, de ello se encuentran muchos ejemplos, tal es el caso de las palabras que surgen para los diferentes tipos de nieve que los esquimales necesitan reconocer en su vida cotidiana para su supervivencia, mientras que para un hablante de español o inglés no es algo trascendental a pesar de que viaje con cotidianeidad a la nieve. A partir de esta reflexión *grosso modo*, lo relevante es ver la importancia de la lengua como un componente importante de la cultura cuyo desplazamiento y/o pérdida de la lengua, por la imposición de otra, conlleva cambios estructurales y funcionales de la misma que se traducen

en una forma de ver los cambios y continuidades que están implícitos en la reestructuración de la identidad.

Antes de ver las lenguas indígenas como un sistema de signos poco efectivo –esta es una idea del gobierno mexicano y, el modelo de modernidad y progreso que siempre ha querido alcanzar –, si en realidad lo es para los hablantes, es porque gran parte la visión occidental se ha empeñado en hacerles creer y sentir de tal manera, máxime, las escuelas con población indígena que no responden a lo que la educación intercultural bilingüe se proponía en su surgimiento, como el respeto y visibilización de las lenguas indígenas y sus cultura; sin embargo, no hay que dejar de lado que no todos los miembros de una comunidad de habla que sufren cambios, lo ven como una desventaja, lo interesante, entonces es describir y explicar los procesos de desplazamiento lingüístico para detectar las causas universales, aunque de manera particular sean diferentes entre sí, Terborg (1996).

El desplazamiento de una lengua, entonces, es el ejemplo claro de la negación a sus derechos como hablantes miembros de una comunidad indígena, y la escuela República de Colombia no es la excepción. Con base ello, se desprende el siguiente apartado que trata del caso de estudio particular de la escuela antes mencionada, que se encuentra inscrita dentro del Programa de Educación Intercultural Bilingüe y, por lo tanto, es interesante ver como las políticas lingüísticas y educativas están dentro de este programa, en la realidad, la escuela lleva un programa educativo occidental –y en español–. Este es un factor relevante, pues interviene en la construcción de las realidades de cada uno de los niños –indígenas y mestizos–.

2.4 La escuela República de Colombia y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe

De acuerdo con §2.3, la antropología y su método etnográfico permite aproximarse a su objeto de estudio, describirlo y plantear mecanismos de apoyo en la solución de conflictos en el ambiente educativo. Por ello, en esta investigación fue imprescindible partir de esta disciplina para mirar de cerca la escuela República de Colombia que pertenece al sistema escolar mexicano donde se requieren generar estrategias basadas en la praxis, puesto que en sus aulas es posible observar un

clima heterogéneo *per se* hostil para los que no encajan en el grupo, como en el caso de esta investigación son los niños indígenas de familias migrantes.

La interculturalidad se desprende de la variedad de identidades que a su vez se deriva de la variedad cultural que comparten un mismo espacio geográfico como resultado de las migraciones. Es donde convergen grupos migrantes y por lo tanto de acuerdo con Dietz y Mateos (2013) se crea con la finalidad de poder dejar atrás las políticas y pedagogía que no colaboran ni fomentan la antes denominada *educación indígena bilingüe y bicultural*, y con ello, aún no han logrado los alcances necesarios y deseados.

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe es una de las particularidades que guarda la escuela República de Colombia; esto ha permitido que desde su implementación, se identifiquen a los niños indígenas de familias migrantes. La actual directora de esta escuela, recuerda que hace alrededor de nueve años en una feria del libro promovida por la entonces Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular³⁶ USAER –ahora Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva UDEEI³⁷– se dirigió con el Profesor José Francisco Lara Torres actual Director de Diseño y Apoyo a Innovaciones Educativas de la CGEIB, para comentarle que la escuela que estaba a su cargo contaba con niños indígenas. Ese fue el comienzo de una serie de estrategias y cambios al interior del funcionamiento de la escuela, por ejemplo, se ha logrado que disminuya la violencia y la discriminación hacia los niños indígenas, sobre todo hacia los niños triquis, pues los niños mestizos reconocían y sabían el origen de los niños triquis porque sus padres asistían a las juntas en su traje típico y los llamaban “triquis” para diferenciarlos y discriminarlos y, pese a ello, no fue sino hasta la llegada del SEMLE, encabezado por investigadores de diversas disciplinas que, al observar las características de la escuela República de Colombia y otras escuelas, hicieron visible la urgencia por implementar un sistema educativo que dignifique a los niños indígenas y los incluya a un verdadero sistema educativo intercultural

³⁶ Como parte de la Educación Inclusiva se creó esta unidad para proporcionar apoyos metodológicos, técnicos e incluso conceptuales para mejorar la atención de la población escolar de los rezagados y en posible riesgo de exclusión por contar con diferencias y/o dificultades de aprendizaje.

³⁷ El objetivo de esta unidad creada por la SEP a partir de modelos teóricos y metodológicos, es crear un servicio educativo especializado de calidad que contribuya a mejorar la situación educativa de aquellos que se encuentran excluidos por cuestiones de diversas índoles.

y bilingüe, pues a pesar de que en la actualidad, esta escuela se reconoce por sus programas sociales y de inclusión, así como por representar una escuela urbana con una población indígena de aproximada del 20% del total de los alumnos, no cumple con las demandas ni necesidades de la población minoritaria que son los niños indígenas y, a pesar de que recibe de manera continua a personas de dependencias gubernamentales y particulares que en forma gratuita imparten talleres, salud dental, demás actividades y servicios que se ofrecen a toda la comunidad escolar o algunos van dirigidos en especial a la población indígena, que es la más vulnerable, no dejan de adolecer de pedagogía, sensibilidad y materiales adecuados.

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe, aunque parece atractivo; no deja de ser una solución paliativa para el gobierno, encima de que no debe implementarse sólo en escuelas donde se detecte población indígena, requiere de concientizar y sensibilizar a la población en general, por medio de todas las escuelas del país, sobre la problemática que encierra la diversidad cultural y lingüística de México, pues de León (2010) sugiere, que en estos climas de educación intercultural es importante resaltar que los programas interculturales y bilingües deben ser para la población nacional, pues la sociedad mexicana se compone de la multiculturalidad y multilingüismo, al igual que muchos otros países viven esta realidad.

La interculturalidad en la escuela república de Colombia ha permitido que sea identificada como tal, lo cual significa una base importante para darle seguimiento y, que en un futuro cercano se pueda implementar un verdadero programa intercultural bilingüe, pero sobre todo con la llegada del SEMLE a esta escuela se ha marcado un antes y después al hacer visibles y darle seguimiento a niños de otras comunidades indígenas que por la manera en que muestran sus identidades pueden ser menos reconocibles con respecto a los triquis de los que ya se sabía su presencia y, aunque aún hay muchas necesidades y problemas por atender, ha significado un camino de trabajo y esfuerzo del seminario con respaldo a la dirección, pues el objetivo en común, no es sólo mantener un alto nivel educativo para todos y un clima donde la diversidad sea sinónimo de progreso y bienestar, buscan generar un nicho de socialización que visibilice, respete e incluya a todos sin importar su origen, raza, lengua, apariencia o estatus socioeconómico, a pesar de que no se contemplen clases en la lengua materna de los niños indígenas en todas las variantes, en su defecto, sería oportuno que se incluyan temas enfocados a las culturas indígenas

y ejemplos elementos claros de la gramática de las lenguas indígenas mientras se dan clases de gramática del español.

Muy a pesar del Programa de Educación Intercultural Bilingüe y la participación del SEMLE en esta escuela, puedo asegurar que no se ha dado el cese a la discriminación ni el racismo; sin embargo, se ha generado un clima donde poco a poco se observa la inclusión y la confianza. Debemos reconocer que se han quedado atrás las etapas de desindianización o alfabetización para poder evangelizar; sin embargo, ahora los intereses políticos son otros., pero no por ello, se deben desestimar los programas que han buscado la inclusión y respeto por las culturas y lenguas indígenas, ya que la educación indígena que más tarde se denominó educación intercultural, sirve como antecedente de los cambios que se le han realizado al sistema educativo y sus programas, para buscar su mejoramiento, pues en adelante puede establecerse la interculturalidad y bilingüismo con lenguas indígenas en todas las escuelas del país dejando de lado si son públicas o privadas, rurales o urbanas, pues cabe la posibilidad de que los padres de familia no revelen sus identidades étnica ante las autoridades escolares, la escuela puede desconocer cuantos niños indígenas tienen inscritos o en último caso conocer que cuenta con niños indígenas, pero ignorar el dato. Además de ello, es preciso darle continuidad a escuelas como la República de Colombia que se han sumado al reconocimiento y atención de su población multilingüe y multicultural porque como lo dicta el artículo 38 de la ley, la educación básica deberá adaptarse a las necesidades que caracterizan a los grupos indígenas de acuerdo a lo lingüístico y cultural.

De esta manera, la escuela República de Colombia debe reclamar el derecho a tener una educación que vaya de acuerdo con la identidad de las personas indígenas que han tomado la decisión de migrar, al respecto, Skrobot (2014) comenta que la educación a través del español y los programas occidentales para niños indígenas son una manera más de discriminación, pues existen los recursos económicos para crear las condiciones adecuadas para una educación de calidad para todos, sólo falta la voluntad del gobierno por reconocer que parte del presupuesto tiene un destino muy diferente al que debería tener y, aunque los materiales y el personal capacitado son costosos, es más costosa la manutención de la corrupción y las políticas

gubernamentales que impiden la integración de las comunidades indígenas al flujo de la vida moderna.

En la escuela República de Colombia, los libros de texto gratuitos, los maestros y la pedagogía utilizada no es de carácter “intercultural”, lo que puede tomarse como indicio de ello podrían ser algunas las actividades y ejercicios que complementan su formación educativa, pues los maestros han adquirido un poco de sensibilidad y experiencia en la práctica con grupos multilingües y multiculturales, su formación profesional, pero propiamente no obedece a conocimientos en educación indígena ni han sido capacitados para ello. Puedo decir que al menos en los dos grupos en los realicé la etnografía, los maestros reconocen en su grupo la presencia de niños indígenas y trabajan sin distinción con ellos y los niños mestizos, a pesar de que reconocen que existen diferencias en cuanto al rendimiento escolar, con facilidad lo atribuyen a la falta de apoyo por parte de la familia. También es interesante mencionar que los maestros saben el estado de procedencia de los papás de los niños indígenas, pero no siempre reconocen a qué comunidad indígena pertenecen, para ellos no importa la comunidad, todos son de manera genérica *indígenas*

En resumen, México desde sus inicios no quiso aceptar ni supo manejar la diversidad lingüística, esto se puede ver con la ayuda de la pérdida de hablantes por la falta de programas educativos que convengan a la realidad que enfrentan las escuelas indígenas o con población indígena-mestiza –como en el caso de la escuela de esta investigación–, la falta de una verdadera educación intercultural a nivel nacional y la carencia de apoyo teórico y metodológico a las escuelas que ya se consideran interculturales, favorece a al ocultamiento de la identidad étnica y la pérdida o desplazamiento lingüístico, pues no se ha sabido atender al plurilingüismo que ya Barriga (2018), Terborg, Alarcón y Neri (2015) han dado cuenta de ello, con base en las necesidades y exigencias de los propios hablantes dejando de lado los diversos tipos de presiones a los que son expuestos.

Entonces, si los programas educativos imponen una visión occidental en climas multiculturales, es posible que favorezcan las actitudes lingüísticas que van en contra de la lengua e identidad étnica, pues hay categorías de prestigio y de valor que se asumen en estas interacciones. No han sido ajenas a este tema las políticas lingüísticas que se efectúan en todas las

escuelas primarias del país porque como institución tiene que cumplir con normas y parámetros universales, que en muchos casos favorecen al desplazamiento de la lengua, con la cual se identifican, puesto que los hablantes sufren presiones que los orillan a actuar y tomar decisiones. Con ello, las identidades de los niños de familias migrantes se reestructura, con base en el nuevo contexto, pues se encuentran entre dos visiones opuestas, pero a la vez complementarias, de tal manera, que surgen fenómeno complejos de socialización escolar donde se crean nichos que son estimulantes para las identidades e interacciones como se verá en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. Los nichos de socialización

Como se vio en el capítulo anterior, la antropología ha puesto a la luz una serie de problemáticas que la educación en México ha enfrentado en tiempos recientes como producto de procesos históricos cuyas políticas lingüísticas y educativas del Estado han fomentado la discriminación y el rechazo hacia las comunidades indígenas. Con esos antecedentes, en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales que México enfrenta por la multiculturalidad y el multilingüismo surgió la educación intercultural bilingüe como una panacea para los ambientes educativos que viven el fenómeno migratorio en donde se busca el respeto, uso y transmisión de las lenguas indígenas para frenar su desplazamiento y/o pérdida. En la actualidad, el sistema educativo de México no ha logrado deslindarse de prejuicios e ideas falaces sobre las comunidades indígenas y sus lenguas, se encuentran a la sombra del mestizo como en el caso de la escuela República de Colombia que no tiene más que estrategias en pro de las lenguas indígenas y sus culturas.

Es importante reconocer el papel de los nichos de socialización en la escuela, pues parecen ser los más estimulantes para el desarrollo de habilidades comunicativas y la reestructuración de la identidad y, que con facilidad se puede observar por medio de los discursos, que son un recurrente, no sólo para conocer la estructura y el funcionamiento de la lengua, sino para conocer la comunidad de habla y fenómenos que implican exposición e interacción por el factor sociocultural. De esta manera emanan las identidades infantiles de nueve niños indígenas de familias migrantes en la escuela República de Colombia: un lugar de reestructuración de las identidades de estos niños.

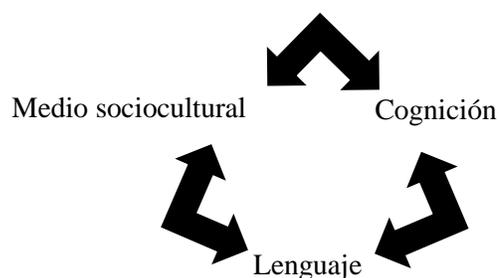
3.1 La interacción social en los años escolares

La escuela es un nicho de socialización donde surgen interacciones entre los niños con sus pares o niños y adultos; por tal motivo, es interesante reconocer que dichas interacciones son primordiales no solo para el aprendizaje de los niños, también para darle sentido a su mundo y, para finalizar, es posible que se reconozcan a sí mismos y a los demás, desde el contacto social con *el otro*. A esto le añado lo que Giménez (2003) señala: que lo externo o social, se debe interiorizar y procesar para incorporarse y convertirse en conocimiento. En este sentido, existen muchas teorías que buscan explicar cómo se da el complejo proceso de aprendizaje y desarrollo

de los niños. Por su parte, el *interaccionismo social*, no se centra en un solo factor, sino que logra incorporar tres elementos: el lingüístico, el sociocultural y el cognitivo que se reconocen entre sí como imprescindibles para el correcto aprendizaje que se lleva a cabo durante los años escolares donde los niños interactúan y van construyendo su propio conocimiento con la mediación. La reestructuración de las identidades infantiles es prueba de ello, gracias a los cambios y continuidades paulatinos que se generan por el medio y contacto social.

El interaccionismo social surge del enfoque teórico constructivista, pero se adapta a sus propios objetivos. La explicación de este modelo surge en la figura 4, es una teoría que también se emplea para explicar al desarrollo lingüístico, que se da por etapas como analogía de los años escolares, por su misma amplitud conceptual, es capaz de dar cuenta de fenómenos complejos que aluden al lenguaje, elementos cognitivos y socioculturales –como en el caso de las identidades de niños indígenas de familias migrantes que se construyen por la interacción social–.

FIGURA 4. *Modelo de la interacción social*



Al respecto del interaccionismo social, Jean-Paul Bronckart (2015) hace un recorrido a la teoría de Piaget –que a su vez se inspiró en Lev Vygotsky, el creador del interaccionismo social–, y describe cómo a pesar de que su trasfondo era conocer desde un punto de vista psicológico el funcionamiento del desarrollo intelectual, además de que está basada en la observación de interacciones entre niños y adultos, lo que la hace más interesante y compleja. Esta teoría no deja de ser válida, pues su aportación y uso por parte de otras disciplinas como la lingüística y la antropología, permitió que criticaran su modelo por haber dejado de lado al lenguaje y las interacciones sociales, de tal manera que Piaget respondió a la crítica con *La formación du*

symbole, que revela aspectos importantes sobre el lenguaje y la socialización de los niños. Con base en sus observaciones, el autor encontró que la intervención de los adultos es esencial, pues hay una intención verdadera de influenciar a los niños por medio de sus estímulos. Al respecto en palabras de Vygotsky, esto demuestra que el adulto es el que establece patrones de actividad conjunta o *mediaciones* que crea y recrea para favorecer al conocimiento. De lo anterior surge el concepto de las *zonas de desarrollo próximo* (ZDP) que se utiliza para explicar la existencia de habilidades que se desarrollan, gracias a la guía o mediación de los adultos para que los niños tengan experiencias y aprendizajes en cierto sentido. De esta manera, la mediación del adulto *cara a cara* con el niño resulta imprescindible para apropiarse de su entorno y todas las competencias que requiere para vivir en él, más no solo eso, este proceso implica el autorreconocimiento de los niños como actores sociales y es de tal manera que los niños asumen la otredad y la igualdad.

Más tarde surgieron Jean Berko y Nan Berstein (1999), Berko (1989), Catherine Snow (1981), Jerome Bruner (1985); entre otros autores que encabezan la lista de interaccionistas sociales que si bien consideran al factor biológico como un elemento básico en la adquisición y procesamiento del lenguaje; no es el único ni el más importante para este modelo teórico. La mediación o ayuda que un niño tiene de los demás –el factor social– recae en su propia actividad cognitiva, de tal manera que puede procesar el lenguaje que recibe de los adultos “Los interaccionistas sociales consideran el lenguaje como una faceta de la conducta comunicativa que se desarrolla a través de la interacción con otros seres humanos” (Berko y Berstein, 1999:415). Mientras que Bruner (1985) se enfoca en su propuesta de *Sistema de Socialización para la Adquisición del Lenguaje*, como la manera parcial en que los niños adquieren el lenguaje, gracias a la mediación y la ayuda social que genera una actividad mental que procesa la información por medio de la *interacción* y no de la *exposición*, aseguran Berko y Berstein (1999). Elinor Ochs (1988) al respecto reconoce que la lengua en uso permite socializar y cumple una función importante al representar una vía de transmisión de su conocimiento sociocultural; el niño debe adquirir el conocimiento necesario para obtener sus competencias culturales y lingüísticas de donde se desprenden los discursos infantiles que manifiestan resquicios de su identidad, como es el caso de los niños de mi muestra.

El concepto de *habla dirigida al niño* (HDN) es una teoría que surge de la psicología para explicar la adquisición y desarrollo del lenguaje. De León (2005) considera que el HDN es elemental para el aprendizaje de los niños, la interacción directa con adultos media el proceso de adquisición de la lengua, con base en los principios básicos de socialización de la cultura particular de un niño y, que considero es esencial incluso para el proceso de reconocimiento de la identidad de un niño. Miquel Serra y otros (2000), también hablan del papel de los adultos, pues estos reconocen actividades en sus hijos que ejecutan para alcanzar un fin, de esta manera se convierten en un soporte que facilita su aprendizaje: la aprehensión de las estructuras gramaticales de su lengua y las pautas de comportamiento que llevan a los infantes a convertirse en hablantes competentes en una determinada cultura. Un niño se desarrolla gracias a la interacción que mantiene con sus semejantes; el factor social es insigne, puesto que la exposición ante personas adultas y sus pares, media y ayuda al procesamiento de cada elemento gramatical que se interioriza, debido a las funciones cognitivas; lo social y lo cultural se convierten en un estímulo imprescindible y lógico para vivir en sociedad, por ello, Ochs y Bambi Schieffelin (2010) han llamado a las interacciones *mediadas por el lenguaje* y consideran que es importante realizar un análisis prelingüístico y lingüístico en los niños, de tal manera que se puedan identificar valores y creencias que los miembros de su sociedad les han transmitido; así, es posible observar las influencias derivadas de procesos culturales, biológicos y sociales que son imprescindibles en el desarrollo integral de los niños y su aprendizaje, se focaliza al aspecto lingüístico, sociocultural y cognitivo que interesa a los psicolingüistas que han realizado experimentos, por ejemplo, el HDN que, se da por la interacción entre niños y adultos donde estos últimos median el proceso de conocimiento del mundo de los infantes.

El HDN se relaciona con el interaccionismo social, pues supone que el habla adulta se adapta a las capacidades de los niños y, por lo tanto, se modifica la entonación, el léxico e incluso los gestos y señas porque de esta manera puede ser comprendida la estructura y el funcionamiento del lenguaje por los niños. Esta manera particular de interactuar con los infantes, se ha encontrado en muchas sociedades y culturas en distintas formas, se caracteriza por “un ritmo lento, una entonación exagerada, una frecuencia fundamental elevada, muchas repeticiones, una sintaxis sencilla y un vocabulario sencillo y concreto” (Como se cita en Berko y Berstein,

1999:413-414). Con base en los interaccionistas, el lenguaje es el principal factor de desarrollo y juega un decisivo rol para la emergencia de la conciencia y el pensamiento, señala Bronckart (2015). En este sentido, es posible ver una vez más la relación entre lengua y cultura –visto en §2.3– además de la importancia del pensamiento en el que se construyen y abstraen las ideas, conceptos y los significados sociales tal como el de *identidad*, que por ser un hecho social se distingue por ser relacional.

Lo anterior no es más que un ejemplo de la importancia del factor sociocultural y la interacción de los niños con los adultos como un andamiaje que les permite convertirse en personas sociales con el lenguaje. De esta manera los niños llegan a ser hablantes competentes de su lengua y usuarios de su cultura con las que se identifican, pues socializan e interactúan, gracias al lenguaje bajo normas de interacción social, y normas culturales que son transmitidas por generaciones. Las normas de interacción social para Romaine (1996), más que aquello que se considera lingüístico, son las que establecen y mantienen la pertenencia a una comunidad, tal es el caso de las comunidades bilingües gaélico-inglés al este de Escocia donde se presentan hablantes pasivos en gaélico y, pese a ello logran establecer una comunicación efectiva con hablantes fluidos, pues conocen las normas lingüísticas apropiadas. De esta manera, pueden haber muchos tipos de combinaciones de situaciones comunicativas partir de las competencias lingüísticas de los integrantes de la comunidad, lo relevante de este caso es que los hablantes dominen las mismas convenciones para interpretar lo que el otro dice o para hablar de la misma forma, por ejemplo, la autora habla de los hablantes de inglés americano que utilizan más cumplidos que los anglohablantes de Sudáfrica por cuestiones socioculturales

Rod Ellis (2015) al igual que otros autores, sugiere que dentro del proceso de adquisición de una lengua, la parte cognitiva debe estar apoyada por el contexto social, pues la cognición, de acuerdo con las ideas de Piaget expuestas por Bronckart (2015) analiza las interpretaciones de las cualidades del mundo objetivo y su internalización es parte de una organización lógica-matemática del proceso del pensamiento que no está separado de la práctica de actividades: lingüísticas, el mundo social, el mundo subjetivo y el lenguaje. Karina Hess y Alejandra Auza (2013) tienen conocimiento de que surgen representaciones cognitivas en la vida cotidiana de un niño, con las que puede conformar marcos conceptuales que los hace capaces de organizar y

comprender la información de su mundo, incluidas las secuencias temporales y causales que conforman un discurso y que es descifrado y entendido por otra persona.

De esta manera, el acto de habla de compartir información con el otro, por ejemplo, a la hora de que un niño está creando un discurso, debe incluir información que su interlocutor maneje, así lo está tomando en cuenta para una comunicación efectiva. Es así que se crea un vínculo entre lo que se cuenta, el que lo cuenta y a quién se lo cuenta. Esto surge puesto que el niño es capaz de comprender al otro como un agente intencional, en el caso particular de esta investigación, los cuatro niños indígenas de familias migrantes de sexto grado, son más susceptibles a reconocer la información que se busca acerca de ellos y, por lo tanto son más cooperativos con sus discursos a diferencia de los niños de segundo grado que no han atravesado por los años escolares. El adquirir esta forma pragmática, les da la facultad a los niños de integrarse en sociedad y reconocer intenciones, actitudes, situaciones del otro, e inclusive identificar las identidades que hay en su entorno más la suya misma.

Es por ello, que los niños en muchas partes del mundo deben atravesar por los años escolares o por algún tipo de ritual simbólico que les permita no sólo interactuar con otras personas, sino formar parte de su propia cultura y hacerla propia; para ello, la familia es el principal mediador, pues a través de la inmersión se facilita la identificación de un niño, es así que incluso autores como Giménez (2003) hacen alusión a la interacción social a partir de la identidad que permite que dos personas “interactúen”, se reconozcan con reciprocidad, poniendo de relieve y con pertinencia lo que quieren revelar de sus identidades dentro de la escuela que ocupa el lugar de un nicho de socialización. En este sentido, para darle continuidad a lo que el interaccionismo plantea, es importante reconocer en el siguiente apartado, el papel de los nichos de socialización puesto que dentro del interaccionismo se plantea un modelo que se cumple, gracias a la intervención de un ambiente sociocultural y que bien puede ser considerada la escuela como un nicho con una cultura particular donde los niños interactúan con sus pares y cumplen su proceso de desarrollo. Entonces, el contexto social, que es la escuela, es parte importante de la reestructuración de las identidades de los nueve niños indígenas de familias migrantes, pues ahí pasan gran parte de su tiempo recibiendo estímulos que los ayudan a reconocer rasgos culturales de los que se apropian.

3.2 La escuela: un nicho de socialización

Este apartado tiene como propósito fundamental reconocer el papel de la escuela cómo un ambiente sociocultural para los niños, de tal manera que puede ser visto como un nicho de socialización primordial para el desarrollo y reestructuración de las identidades étnicas infantiles, pues se reconoce que es su primer espacio de interacción social –después de la familia–, donde se colocan frente a sus pares y maestros: un nuevo clima que emerge en los años escolares. Merece la pena que defina al nicho de socialización como un espacio de socialización, donde las personas interactúan y comparten una misma cultura y, a la vez, les da una identidad colectiva.

En investigaciones de habla infantil a menudo se utiliza el concepto de socialización para describir cómo se lleva a cabo el proceso de adquisición y desarrollo lingüístico desde la inmersión social de un niño, pues, como he venido mencionado en §3.1, el factor social es un detonante importante para que un niño logre desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas que lo convierten en un miembro competente de su cultura y sociedad. Por su parte, Lourdes de León es una reconocida investigadora que ha abordado a la socialización y al lenguaje –dentro de una perspectiva interdisciplinaria–, durante la infancia de niños mayas; entre sus trabajos, destaca “La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán” (2005) donde entre sus hallazgos rescata que existe la expresión *ta xtal xa xch'ulel* ‘ya viene el alma’ para los tzotziles de Zinacantán, Chiapas. La frase significa que un niño debe atravesar un proceso simbólico para poderse convertir en *persona* y tener la capacidad de ser *zinacanteco*, pues requiere una forma de atender, entender, comunicar, participar y actuar en sociedad bajo parámetros culturales.

Cabe señalar que lo anterior es un claro ejemplo de cómo una comunidad indígena concibe el desarrollo gradual social y lingüístico que tiene que atravesar un niño para ser considerado como persona. Lo interesante de esta autora es cómo logra vincular la antropología y la lingüística en sus investigaciones, pues de esta manera, se somete a un amplio campo de acción dentro del lenguaje infantil y su proyección social, por ello, considera que la antropología ha descuidado los estudios que versan sobre la infancia como el caso del estudio de las identidades y la reproducción cultural.

Un niño desde que está en etapa de adquisición del lenguaje hasta la adulta se inserta dentro de su sistema lingüístico, social y cultural que lo condiciona a actuar de cierta manera y asumirse bajo rasgos culturales, es así que en los diferentes contextos –familiar, escolar, social, etcétera.– se identifican de diferente manera, máxime a través del lenguaje y de sus discursos.

De León (2005, 1998) ha heredado el pensamiento de Vygotsky que indica un proceso de interacción donde va emergiendo de forma gradual la *persona*. Entonces, los niños se vuelven miembros de su cultura y hablantes de su lengua en la práctica por interactuar y participar en diversas situaciones de habla que representan un rol comunicativo y social. Asimismo la autora manifiesta que la socialización es un proceso donde hay una co-construcción de significados y los niños son parte agentiva de ello. Al respecto Ochs (2011) relata que las investigaciones reciente sobre la socialización se han planteado preguntas independientes, pero complementarias donde se dicta como principio básico las necesidades de los niños para adquirir habilidades culturales que le sirven para participar en la sociedad: actuar, sentir, pensar.

En la socialización temprana es importante el entorno comunicativo que a su vez es parte de un entorno social particular. Las sociedades son diversas porque sus integrantes son los que ejecutan la diversidad; la transmisión del conocimiento es parte de las actividades innatas que dan continuidad a lo que las personas son y hacen como seres sociales. Hay ejemplos claros en los que algunas sociedades deciden cuándo y por qué considerar a un niño miembro activo de su sociedad, por ejemplo, el caso de los niños zinacantecos o los niños de otras sociedades mayas tampoco se les considera como “personas” aptas para interactuar sino hasta que hablan porque se considera que no pueden entender, ni responder y mucho menos saber, de León (2005).

Un lugar paradigmático de interacción es la escuela, pues se considera un espacio reducido de socialización donde surgen ideologías y se propicia la comunicación entre los mismos niños o entre adultos y niños, esto permite que se puedan desarrollar como hablantes y seres sociales competentes para convertirse en miembros y usuarios de una cultura y una lengua.

Gracias a los nichos de socialización los niños pueden identificarse a partir de los discursos, así, en los años escolares es posible encontrar estructuras lingüísticas más complejas en niños de sexto grado que en niños de primero o segundo grado donde no sólo se avisten

indicios de un desarrollo lingüístico, sino, también aspectos relacionados con las culturas y sus identidades, autores como Ochs (1988, 2011) y Schieffelin (2010) en sus trabajos reconocen el papel de la lengua como transmisora de conocimiento sociocultural un claro ejemplo –similar al de León y los niños zinacantecos– que presentan estas autoras es cómo por medio de tres distintas sociedades hay un proceso de socialización donde los niños se convierten en miembros sociales de sus comunidades, que para cada caso es distinto porque los contextos, la cultura –y la cosmovisión–, las situaciones de habla y la interacción madre e hijo son distintas.

Merece la pena hablar del concepto de *red social*, pues en él se encuentran los hábitos de socialización de las personas que manifiesta su implicación dentro de la comunidad local, Romaine (1996). En el caso de la escuela República de Colombia, se tejen redes sociales que se consideran *múltiples*, los niños se conocen e interactúan entre sí, encima de que puede haber lazos sanguíneos. En el caso de no ser familiares, los niños se reúnen con sus amigos de acuerdo a la semejanza y similitud, pero hay que reconocer el papel de la escuela como mediador de esas relaciones puesto que si no fuera por ella, los niños podrían crear esa *red social*. Con la observación participante, se puede generalizar cómo socializan los niños en los dos grupos que trabajé y que de acuerdo con Giménez (2003) las zonas de estabilidad y zonas de cambio producen las *identidades* infantiles, gracias a los rasgos culturales que les son propios.

Es interesante como los patrones de socialización de los niños van de acuerdo con los rasgos culturales del territorio donde nacieron y que es el medio en el que se desarrollan, es decir, la construcción epistemológica de un individuo corresponde con el marco contextual que los moldea, incluida la escuela. En este nicho de socialización, los niños tienen la libertad y son capaces de elegir con quienes se identifican, esto por los rasgos culturales propios con los que marcan cercanía, pero también distancia, es decir, es relacional porque se identifican con el otro y por el otro, al respecto Stuart Hall (2003) considera que las identidades se construyen con la diferencia más no al margen de la misma, lo que significa que hay una relación con lo que no se es de la otra persona que denomina *afuera constitutivo*.

Pude observar la identidad colectiva de los niños indígenas, desde que conforman grupos de amigos con los que comparten lo que en el apartado §1.2 mencioné de Lipiansky (1992), pues

propone que las personas se identifican con la *identidad íntima* donde hay un intercambio interpersonal tanto en las estructuras superficiales como en las profundas, así es que las personas se pueden conocer por la interacción mutua, entonces, los niños indígenas van formando nexos y relaciones con sus compañeros indígenas, sin importar si son de la misma comunidad indígena o no, se ven semejantes, en igualdad, complementarios, por ello, se sientan juntos, juegan juntos, salen al recreo juntos, y se conocen entre sí no solo en el salón sino en toda la comunidad escolar. En este último punto, la familia es importante en la conformación de nichos sociales dentro de la escuela, es decir, las rencillas entre familias triquis emparentadas les marcan pautas de interacción con las que tejen sus redes sociales al interior de la escuela, pues bien saben con qué niños no deben juntarse porque sus familias tienen problemas, de esta manera descartan a niños de sus redes sociales.

Para Romaine (1996) la escuela desempeña un papel importante al poder controlar a los alumnos y reestructurar sus valores y usos lingüísticos dominantes –en su mayoría de la clase media–. De no corresponder con este modelo de vida, es muy probable que los niños tengan algún tipo de conflicto. Con este pronóstico, los niños socializan y se vuelven parte de un determinado nicho de socialización reducido por la total inmersión que en su mayoría es mestiza, y como se vio en §1.2, la escuela como nicho sociocultural permea en la autoadcripción y por ende en la reestructuración de las identidades de los nueve niños indígenas a manera de un continuum: por ello, en el siguiente apartado es posible reconocer que la escuela por ser un nicho de socialización que tiene sus propias reglas, interacciones y una cultura particular que está orientada para niños mestizos a pesar de que convergen muchas realidades: hay niños mestizos y niños indígenas de familias migrantes –de diversas comunidades– que son aculturados como occidentales sin importar que su presencia se deriva del fenómeno migratorio que sitúa a los niños en una disyuntiva que forma parte de su reestructuración identitaria.

3.3 La escuela y los niños indígenas

Las escuelas en México se establecieron desde de su conformación como Nación con la finalidad de que en su aspecto social, moral y económico pudieran servir a las instituciones y por consiguiente al progreso de la reciente nación, para ello llevaron las escuelas a muchas comunidades, y así buscaron evitar que los indígenas emigraran hacia las ciudades. En la

actualidad, la población indígena se distribuye por toda la república mexicana, y Martínez Buenabad (2008) reconoce que se concentran en Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Yucatán, Puebla, Hidalgo, Guerrero, Quintana Roo, San Luis Potosí, Michoacán, Campeche –centro, sur y sureste del país–.

Las migraciones recientes de indígenas hacia muchas ciudades han demostrado cambios en su distribución, pues hoy se pueden localizar en diferentes estados del país. Skrobot (2014) menciona que las ciudades que entre 1995 y el año 2000 recibieron más migrantes indígenas fueron: en primer lugar el Estado de México, le sigue el Distrito Federal y por último Sinaloa y Quintana Roo. Se puede ver que la Ciudad de México sigue siendo una de las ciudades que más migrantes indígenas recibe, en virtud del imaginario colectivo que ve en ella el símbolo de prosperidad y trabajo. Las migraciones, entonces, son las que han abierto el camino de la interculturalidad en vista del multiculturalismo que vive el país donde se crean relaciones de contacto. Dietz y Mateos (2013) consideran que, a causa de la multiculturalidad es posible reconocer que se encuentran presentes culturas diferentes que merecen atención a sus demandas. En este clima, cada escuela tiene la libertad de ignorar su propia diversidad y de buscar homogenizar a todos los niños, pues las políticas educativas y lingüísticas lo han favorecido durante siglos. Ha sido más sencillo lograr que todos los niños hablen español, a pesar de que la persistencia de las 68 agrupaciones lingüísticas, es una muestra de la resistencia por la muerte de las lenguas y sus culturas.

En este tránsito de un lugar a otro ocurre una transformación que confronta dos realidades, dos visones, dos lugares, dos mundos: uno es el punto de origen con el de destino cuyas culturas son diferentes. Giménez (1993) habla de zonas fronterizas del país donde se pueden ver mutaciones culturales originadas por la religión. En mi estudio de caso, no considero a la religión, parece interesante lo que el autor menciona, pues la frontera norte de la Ciudad de México, de donde salen los autobuses hacia las comunidades de las familias de los nueve niños indígenas de esta investigación se puede tomar como una zona fronteriza donde se crean mutaciones culturales generadas, no por la religión, sino por todo *lo urbano* en general. En el nuevo contexto se gestan estructuras que permiten la reestructuración de las identidades con la relación diádica del nosotros y los otros que es fácil de identificar dentro de las escuelas.

Los migrantes indígenas tienen diferentes grados de arraigo a su territorio que los hace ir y venir de sus pueblos, es decir, son *transmigrantes*, dependiendo de su grupo indígena, de sus necesidades de comercio, familiares o para vigilar sus terrenos; pueden considerar como propio o ajeno de tal manera que crean resistencias y desapegos. Es interesante como Block (2018) habla de la existencia de routes (rutas), que marcan la trayectoria que sigue un individuo durante su vida, y no de roots (raíces), que marcan en concreto únicamente su origen, dejando de lado la complejidad de los cambios y continuidades de un individuo. De esta manera, las generaciones que ya no nacen en su comunidad pueden conservar rasgos culturales de la identidad heredada de sus padres y abuelos; desde la forma de pensar, sus creencias, sus acciones y todas aquellas prácticas cotidianas que los hacen ser parte de un grupo y la memoria colectiva que Bonfil Batalla (1995a) señala es la que asegura un pasado y futuro común, pues la escuela occidental pareciera ir en detrimento de ello.

No es fácil reconocer que la escuela es un clima idóneo y estimulante, no sólo por el aprendizaje que el niño adquiere, sino también por la reestructuración de sus identidades porque “Los sistemas de enseñanza y los valores reconocidos en un momento dado son expresión de una sociedad” (Gonzalbo, 2002:122). Al respecto Bruner (1999) Considera que los niños deben estar insertos dentro de una comunidad escolar que yace fuera del núcleo familiar a temprana edad, de esta manera, el niño podrá conformar su propio yo, su propia identidad. Pflieger y Tiburcio (2018) consideran que el salón de clases es un *Espacio Comunicativo, Relacional e Identitario* (ECRI), pues debido a ello, los niños se significan y significan a sus compañeros; el salón de clases es un lugar con carácter lingüístico y cultural, cuyos rituales cotidianos logran moldear el pensamiento y los conocimientos de los niños y, de acuerdo con Hernández (2017) los niños interactúan en diversos espacios como la escuela, en donde pasan gran parte de su tiempo aprendiendo y consolidando conocimientos, logran involucrarse con sus compañeros desde simples actos de habla: interjecciones, peticiones, saludos, etcétera., que conforman entramados de mayor complejidad con los que expresan sus emociones, dan explicaciones u opiniones con coherencia y cohesión, de esta manera, organizan su gramática y la forma en que comprenden al mundo por el lenguaje y con el lenguaje. John Searle (1994), considera que los actos de habla como enunciar, dar órdenes, preguntar, prometer, referir o predicar, son importantes puesto que emanan de la comunicación lingüística que aporta información relevante de los sujetos y su comunidad.

La escuela debe ser un lugar donde los niños se sientan incluidos e impulsados a seguir estudiando, en la mayoría de los casos los niños indígenas de familias migrantes se quedan en secundaria trunca y hay muy pocas probabilidades de que ingresen al bachillerato o la universidad, debido a la falta de apoyo económico y familiar. Martínez Buenabad (2015) señala que uno de los factores principales que influye en el desánimo por seguir estudiando es la discriminación, padres e hijos manifiestan que son rechazados en el instante que llegan a la ciudad por su manera de hablar, pues muchas veces aunque hablen español, es un *español indígena* que Skrobot (2014), tiene rasgos fonéticos, sintácticos y semánticos como reminiscencia de la lengua materna, además de su indumentaria.

De esta manera, la escuela debe mediar y de alguna manera intervenir no sólo en la conformación de ciudadanos con mayores habilidades cognitivas, sino en el respeto y valorización por las costumbres, la historia, la lengua, la indumentaria y todo aquello que forma parte de la cosmovisión de los niños indígenas, que si bien ellos ya nacieron en esta ciudad, son considerados migrantes –en relación con su familia que si es migrante–, de segunda o tercera generación, según sea el caso y, que hacen particular a cada escuela; por lo tanto, deben ser tomados en cuenta en la creación de políticas educativas, con base en lo que la experiencia y la historia de la educación en México han dejado ver, como Pilar Gonzalbo (2002), lo corrobora cuando menciona sobre el crecimiento demográfico moderno y todos los cambios del Estado y la política, las ciencias, las familias, entre otras cosas que ha impactado en la educación actual mexicana.

Las escuelas, entonces, son espacios reducidos que pueden considerarse pequeñas comunidades, es decir, tienen una función y una estructura para la sociedad que da continuidad al conocimiento y la construcción de una misma manera de pensar, de ser y de creer a partir de una misma lengua. En general y sin importar dónde se localice la escuela, las clases se imparten en español puesto que los maestros no siempre son bilingües ni cuentan con el material adecuado para impartirlas en la lengua materna que hablan los niños, Barriga (2004) menciona que la educación que recibieron los indomexicanos desde la castellanización hasta nuestros días ha sido nombrada de diversas maneras; sin embargo, lo importante no es el título, sino el contenido que sigue siendo el mismo y acentúa la supremacía del español sobre las lenguas indígenas.

Es importante señalar que los migrantes indígenas construyen “espacios propios de recreación de la identidad étnica” (Martínez, 2008:29) dentro de las escuelas; esto afianza las identidades gracias al territorio donde viven y la relación con sus pares y maestros. Los niños triquis, como ya he mencionado, viven a unas calles de la escuela República de Colombia en unos edificios donde han creado su propio territorio colectivo cultural fuera del pueblo, la mayoría tiene lazos familiares dentro de la misma unidad habitacional, aunque también viven junto con algunos de sus paisanos. Esta situación no parece repetirse de igual manera en las otras comunidades indígenas identificadas en la escuela, tal vez por los elementos que expongo más adelante en la figura 8 que son la memoria colectiva y la identidad que son parte de una cultura en particular, aunado a ello, la relación histórica que han mantenido con los mestizos.

Como Arizpe (1978) señala acerca de las comunidades que se asientan en la periferia de la Ciudad de México, pues logran una dualidad del folk urbano y el tradicional/moderno. Entonces, no es coincidencia que el territorio donde se asientan los migrantes indígenas, incluya escuelas de distintos niveles educativos, por las que sus hijos van a transitar; ahí logran apropiarse, reunir afectos y aspectos simbólicos funcionales que junto con su cosmovisión indígena les permitirá significarse, identificarse y autoadscribirse por una constante reestructuración de la identidad. Parece ser que los niños indígenas logran decidir su pertenencia o deseos de pertenecer, la identidad no es sólo un discurso de autoadscripción al mundo mestizo, indígena o blanco, es la personificación de lo que alguien es y su carta de presentación frente al otro.

Los niños en años escolares –de acuerdo a los apartados anteriores–, se encuentran en una etapa de desarrollo no sólo lingüístico, cognitivo y biológico, también cultural; ellos son mediados por sus padres y la escuela, durante los años escolares van tomando conciencia de quienes son, de cómo es el otro y las formas en las que el otro lo percibe, es por ello, que son susceptibles a la discriminación y al rechazo –lo que pareciera ser su comunidad ya que son parte de este territorio–, a veces se torna un clima hostil para ellos porque casi siempre hay niños líderes que los etiquetan, ya señala Zimmermann (1991) que las personas que pertenecen a un grupo indígena diferente, siempre han estado en contacto con otros grupos, muchas veces por la

economía y la migración, de esta manera, las diferencias saltan a la vista, se perciben alteridades, de tal manera que no es extraño que se otorguen nombres, en ocasiones despectivos.

El comportamiento y las dinámicas de interacción del grupo, obligarán a los niños indígenas de familias migrantes a ser o parecer de cierta manera y sobrevivir en este clima; en suma, la escuela es el mejor lugar para observar la complejidad que encierra la identificación de niños que nacieron en un territorio diferente al de sus familias, donde se les arrebató su lengua materna y la libertad de identificarse a través de ella, ya que las políticas lingüísticas §2.1 “[...] oscilan entre los polos de la enseñanza del español y/o las lenguas indígenas, el desplazamiento y el mantenimiento, la vitalidad y la extinción” (Barriga, 2004:122). Y no han logrado ser escuchadas con tanta fuerza como para generar cambios positivos en las escuelas urbanas y rurales que presentan multiculturalidad, debido a la migración indígena. Entonces, en el siguiente apartado se verá cómo la escuela República de Colombia a pesar de estar dentro de un programa intercultural bilingüe acultura y desindianiza a los niños indígenas, por ello, sus identidades se reestructuran bajo este principio homogeneizante mestizo, se puede comprobar que la educación intercultural bilingüe en esta escuela no es más que una promesa del gobierno, pues la educación no utiliza prácticas pedagógicas en pro de los niños indígenas.

3.4 La escuela República de Colombia: un lugar de reestructuración de las identidades de niños indígenas migrantes

La escuela forma parte importante en la conformación de las identidades de los niños indígenas, encima de ser esencial para la interacción social de los años escolares. El ambiente educativo es diverso porque sus integrantes lo son, se muestra como una guía y estímulo puesto que es un espacio ideal para la convivencia y el contacto con sus pares y maestros. Durante los años escolares un niño está desarrollándose y pasa gran parte de su tiempo dentro de la escuela; por lo tanto, debe ser un lugar que le permita asimilar e internalizar su cultura y su lengua, así como a actuar con libertad de pensamiento e identidad, para tener actitudes y habilidades que los aliente, entonces, el niño indígena debe ser capaz de negociar qué papel funge al interior de la escuela con respecto a sus compañeros para significarse a sí mismo.

Dentro de los años escolares pueden coexistir diversas realidades y con ello diversas problemáticas que atañen tanto a la lingüística como a la antropología. Por ejemplo, en el caso de la escuela República de Colombia que concentra el fenómeno de la diversidad cultural y lingüística –y en algunos casos ocurre el fenómeno de *diglosia*–, gracias a la migración que reúne a niños indígenas y mestizos en un mismo clima y realidad. De esta manera, los niños indígenas se vuelven usuarios del español porque es la lengua de uso con la que construyen su mundo y, al ser parte de esta escuela, crean su nicho de socialización con sus semejantes –con el cuál se identifican– y abstraen conocimientos nuevos. La lengua a la par de sus identidades, se ven envueltos en una serie de cambios que subyacen a un aprendizaje cultural específico que es propiciado por la escuela de esta investigación y sus valores, al respecto Gonzalbo (2002) opina que la educación no debería reducirse a transmitir conocimientos ni tampoco ser igualitaria sin importar el contexto y el momento. La educación es un medio imprescindible en la socialización y en la conformación de la identidad; cada escuela es diferente porque se simboliza con la diversidad individual de sus alumnos, para ejemplo la escuela de esta investigación que es representativa del fenómeno migratorio, *ergo*, del multilingüismo y multiculturalismo.

Como la conformación de la identidad se da en un medio en conjunto con los individuos que mantienen una relación y conviven en la escuela. La escuela República de Colombia es una pequeña comunidad conformada por cada uno de sus integrantes, en ella convergen personas con diferentes formas de pensamiento, religión o creencias, tradiciones, lugar de nacimiento, lenguas, entre otras cosas, que debe mediar y buscar la manera de integrar y apoyar a los más vulnerables con las decisiones políticas y administrativas que avalen su diversidad.

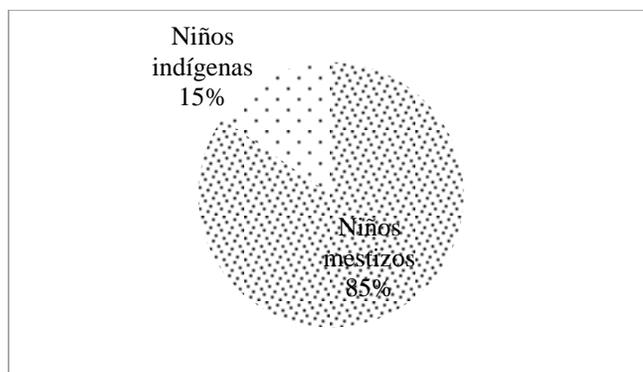
Por su ubicación dentro de una zona de tránsito de personas que llegan y salen de la terminal de autobuses del norte o el paradero del metro potrero, así como por la cercanía de una unidad habitacional donde viven familias triquis, a causa de un programa de desarrollo social que les otorgó sus viviendas. En general, esta zona se caracteriza por concentrar una amplia población de familias indígenas migrantes como a continuación los números lo indican:

Las estadísticas (Panorama del DF 2011) muestran que en la delegación Gustavo A. Madero hay 14 849 habitantes de 5 años y más que hablan una lengua indígena (de un total de 1 185 772 habitantes), lo que representa el 1% de la población de 5 años y más de

la delegación, hay 104 personas de 5 años y más que hablan una lengua indígena y no hablan español. Las lenguas indígenas más frecuentes en esta delegación son el náhuatl (27.3%) y el otomí (13.7%) (Skrobot, 2014:26).

De acuerdo a la Figura 5, en la escuela República de Colombia hay un 15% de niños indígenas; mientras que los niños mestizos representan un 85%. Esto indica como la población indígena dentro de una escuela, es dominada por la población mestiza, no solo por el número de personas, sino por la manera particular de vivir del mestizo: la lengua, la religión, la ropa, la tecnología, el estilo de vida, la alimentación, etcétera, incluso por el sistema educativo occidental, pues es una forma particular de enseñanza y de cultura escolar mencionada en §1.1.

FIGURA 5. *Porcentajes de la población de niños indígenas en la Escuela República de Colombia;***Error! Marcador no definido.**



A partir de las escuelas, el gobierno ha logrado, que todos los niños que hayan nacido en la Ciudad de México sean parte del mundo mestizo; de tal manera que, piensen, sientan y actúen como tales sin importar su origen étnico. Es evidente que el sistema educativo les otorga a todos por igual, la misma educación y los mismos derechos y, así evade la responsabilidad y la obligación que tienen como institución, de garantizar el respeto, la inclusión e implementar programas y estrategias para que los niños indígenas sean reconocidos y valorados sociocultural, lingüística y pedagógicamente.

Las diferencias entre niños indígenas y mestizos permean en el sistema educativo, pues no hay igualdad de condiciones dentro de las escuelas en cuanto a que los programas educativos son hegemónicos y transmiten una cultura particular occidental. Esto conlleva a crear climas hostiles

donde los niños indígenas no cuentan con las condiciones adecuadas para desarrollarse con dignidad y apego a sus cosmovisiones, pues es bien sabido que es una estrategia del gobierno no respetar a las culturas indígenas: su forma de ser y de pensar, para seguir abusando de sus tierras y recursos con la ayuda de la ignorancia que les fomentan.

La escuela al final de todo es una estrategia política que busca la forma particular de ejercer su poder carente de sensibilidad ante a un panorama que enfrenta diversidad, por ejemplo, la escuela República de Colombia que, poco a poco ha implementado estrategias y cambios en aras de una supuesta interculturalidad, pero sigue de la mano del sistema educativo nacional que atenta contra las culturas y lenguas de México. Juan Sordo (2017) habla del respeto a la diversidad con el objetivo de preservar y revitalizar a las lenguas indígenas; para ello, el sistema educativo debe crear las herramientas necesarias para que los niños indígenas desarrollen competencias en español y en su lengua materna que les permitan vivir en el entorno sociocultural urbano, de esta manera se puede conducir como bilingüe pleno y no como lo que se considera educación intercultural bilingüe destinada para los pueblos indígenas del país.

Durante las cuatro temporadas de trabajo de campo en esta escuela, pude observar que la escuela República de Colombia es una institución que regula el pensamiento y la forma de actuar; reproduce y transmite una forma particular de cultura con materiales como libros de texto gratuitos y las temáticas que abordan en todas sus materias, las ceremonias escolares, los festivales, los días de asueto, las interacciones en el recreo, las clases de educación física o inglés.

En el grupo de segundo grado la maestra tiene identificadas las diferencias individuales de los niños a la hora de realizar un ejercicio, por ello, a los niños indígenas les exige en la medida de su aprendizaje, puesto que en casa estos niños no tienen el mismo apoyo en la elaboración de sus tareas y trabajos en comparación con el resto del grupo que es más factible que si lo tenga; incluso, estos niños, también reciben una capacitación extra para ayudarlos a tener un mejor desempeño escolar, pero esto no ocurre en todas las escuelas, sólo en la escuelas que son parte de los programas de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) con un maestro USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular), que está capacitado para proporcionar apoyo educativo a los niños que necesitan ser integrados al ritmo educativo por

problemas de aprendizaje. Sin embargo, lo anterior no significa que sean respetados los conocimientos y necesidades individuales de los niños indígenas, pues si estos no van a la par de los niños mestizos es porque el mismo programa educativo y los docentes no están diseñados para su inclusión y aprendizaje.

Por otra parte, La escuela República de Colombia es una de tantas que cuentan con desayunos escolares, por ser parte del Programa Escuelas de Tiempo Completo se les facilita la comida a los niños que lo requieran por un precio económico y simbólico. Esta escuela busca evitar el rezago escolar con programas que apoyan a los niños indígenas que tiene problemas de aprendizaje, e incluye el Programa Nacional de Convivencia Escolar con la finalidad de que los niños tengan valores, convivan y tengan un desarrollo emocional y social adecuado, de tal manera que pueden sentirse parte de esa comunidad escolar; identificados, respetados e integrados y con ello, también aculturados. Así, Bonfil Batalla (1995b) deja claro que la escuela se ha impuesto y está el servicio de la reproducción cultural, social y económica de un modelo que debe ser apropiado a las comunidades y sus términos que facilitarían una real educación bilingüe y bicultural.

En la escuela República de Colombia los niños indígenas tienen una cosmovisión particular y logran apropiarse de rasgos culturales indígenas, sobre todo los triquis y mazatecos, como celebraciones o tradiciones religiosas o lo que se deriva del sincretismo entre el catolicismo y las creencias prehispánicas, lo cual no coincide con lo que la cultura escolar les transmite, de esta manera la diversidad trae consigo sus propias estrategias y normas de convivencia: surgen diferencias al interior de cada salón de clases, pues los niños indígenas tienen miedo de ser rechazados por su forma de vestir, de hablar, de pensar o de ser, quieren ser como sus compañeros mestizos, agradarles y formar parte de su nicho de socialización, de tal manera que, los niños se comportan e identifican de acuerdo al ambiente educativo que predomina. El salón de clases, toma el papel de la otredad, los mestizos que son la mayoría que ejerce poder sobre la minoría que son los niños indígenas, entonces, estos niños querrán parecerse a sus compañeros en la medida en la que les sea posible; a pesar de ello, por las mismas estructuras, normas sociales y rasgos culturales con los cuales se identifican, los niños indígenas conforman su propio grupo identitario de amigos conforme al nicho de socialización con el que se identifican §3.2. Al

respecto, Bartolomé (1997) señala que poder encontrar a una persona afín es poder reencontrarse con la identidad que es propia y con la que se puede ser partícipe por aquellos valores y símbolos de los que se vale.

Además de todo, es importante que los niños indígenas en un medio urbano tengan presente su memoria colectiva y su cultura como parte de la reestructuración de sus identidades. Gonzalbo (2002) refiere que las personas tienen identidad y con ella logran forjar su cultura si logran adaptarse y cambiar ante el escenario que se presente.

En el caso de los nueve niños indígenas de la escuela República de Colombia con los que trabajé, son niños cuyos padres migraron hacia la Ciudad de México en la búsqueda de trabajo y una nueva vida, consigo han tenido que enfrentar el cambio de territorio, es decir, del espacio geográfico que los identifica, de esta manera, se refugian en su memoria colectiva, pues les da pertenencia, apropiación e identificación, por ello, la identidad individual se reestructura, en virtud de la interacción social que no es la misma que se da dentro de la escuela, en casa y en el pueblo, Giménez (2001) afirma que los conceptos de territorio y territorialidad son relevantes para entender tanto a las identidades sociales territorializadas como las que surgen de los grupos indígenas, conceptos como arraigo, apego, sentimiento de pertenencia socioterritorial, movilidad e incluso migración, son conceptos involucrados en situaciones donde el territorio forja nuevas identidades.

La identidad debe ser tomada como un fenómeno complejo ya que una persona se autoascribe y se no-autoascribe a una serie de rasgos culturales que conforman su *yo* y su *no-yo*; mientras tanto, el *otro* hace lo mismo a manera de espejo. Es por eso, que no puede haber identidad sin autoadscripción puesto que esta última permite a las personas reconocerse y colocarse frente a un mundo interconectado que busca igualdad en la diferencia. Se debe reconocer que la relación diádica entre identidad étnica y la identidad mestiza alude a una epistemología histórica de la conformación de México como Nación cuyas rutas migratorias han forjado nuevas identidades que se reestructuran de manera constante. Hoy en día la sociedad mexicana carga con prejuicios de valor que la constituyen y, que hereda de diferentes espacios como la casa o la escuela, es decir, los nichos de socialización, en los que un niños se desarrolla,

forman un papel importante en la conformación de su *yo* individual y social, porque las pautas de comportamiento y problemáticas en el ambiente educativo son parte de una etapa vital del desarrollo lingüístico donde los niños amplían y complejizan sus discursos, gracias al ambiente social y el trabajo cognitivo que los niños desempeñan en la escuela.

Para darle continuidad al capitulado de este estudio de caso, surge el siguiente capítulo, que busca enfocarse en la etnografía y los discursos de los nueve niños indígenas de familias migrantes, pues son el núcleo central de esta investigación. Reconocer la importancia teórica y metodológica son las herramientas necesarias que moldean a *El discurso y sus elementos identitarios*, puesto que esta investigación apela al uso de discursos como estructuras que permiten ver atisbos identitarios de los nueve niños indígenas, la observación participante hace lo propio al demostrar que la mirada objetiva del investigador es necesaria en el estudio de caso de una realidad sociocultural actual como lo es la identidad, en el escenario complejo de niños indígenas cuyas familias han migrado a la Ciudad de México, de esta manera, se puede fortalecer la suposición de que la escuela reestructura sus identidades o no, sobremanera de observar los cambios y continuidades que surgen durante los años escolares. Es interesante ver cómo los años escolares no sólo son una etapa donde el sistema lingüístico del niño sufre cambios y reestructuraciones; la escuela primaria es una especie de reguladora tanto de su lengua como de su cognición e identidad; los discursos son reflejo de ello, de tal manera que indagar por medio de ellos, permite observar la relación entre el lenguaje y la cultura de una comunidad en particular y, por lo tanto la identidad.

Capítulo 4. El discurso infantil y los rasgos culturales identitarios

Durante el capítulo 3 fue posible desarrollar un marco general teórico-práctico de aquello que conforma a los nichos de socialización escolares. Además, el interaccionismo social como un modelo que explica el mecanismo de cómo los niños aprenden y conocen su mundo a partir tres factores: el sociocultural, el cognitivos y el lingüístico, donde la mediación del adulto es imprescindible. Con ello, es importante reconocer a la escuela como un nicho de socialización que favorece la reestructuración de las identidades étnicas, a causa de los valores, la cultura particular que ahí se transmite, pero sobre todo, de las políticas educativas y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

La escuela República de Colombia es un lugar donde se dan los cambios y continuidades de los elementos que constituyen las identidades los niños indígenas, en especial, haré referencia a estos cambios en los diálogos recuperados en cuatro temporadas de campo de los cinco niños indígenas de familias migrantes de segundo y cuatro de sexto grado, con la propuesta de que estos cambios darán cuenta que: los primeros tienen una identidad étnica más observable, mientras que los segundos han desplazado casi en su totalidad sus elementos identitarios étnicos.

A lo largo de este estudio de caso, reconozco que la identidad se construye y se reestructura constantemente, de acuerdo con Contreras (2013) también podemos observar la identidad en el habla, de tal manera que analizar los discursos de los niños de segundo y sexto grado, me permitieron dar cuenta del desplazamiento de los rasgos culturales étnicos, que surgen de la interacción entre los participantes que la integran, pues en la escuela República de Colombia pude observar los patrones de uso y comportamiento, que menciona Dell Hymes (1971) y su correspondiente cultura/sociedad bajo diferentes contextos y situaciones de habla denotan la realidad del hablante utilizando datos empíricos. Entonces, los discursos son acciones comunicativas que resaltan la realidad social, así como el pensamiento de una persona, mismos que están inmersos en una cultura específica. Por otra parte, el ambiente educativo moldea y estructura las formas de pensamiento y comportamiento de los niños. De esta manera doy inicio – como lo mencioné anteriormente– a la etnografía de la escuela República de Colombia.

4.1 Etnografía en la escuela República de Colombia

Tratar de describir las problemáticas que envuelven a las identidades de los cinco niños indígenas de familias migrantes de segundo y cuatro de sexto grado de primaria dentro de una escuela intercultural bilingüe es un buen comienzo para conocer las situaciones que enfrentan todos los días los hijos de migrantes indígenas que viven en las ciudades, ya que sus padres tomaron la decisión de emigrar de sus pueblos indígenas con el deseo de tener mejores condiciones de vida para sus familias.

Para este estudio de caso la etnografía funge un papel importante, de ello se deriva una investigación asertiva y capaz de dar cuenta de un fenómeno tan complejo como lo es la identidad. De tal manera que este apartado versa de los elementos recogidos en la observación participante y las entrevistas que me permitieron obtener los discursos infantiles con una mirada a las identidades de cinco niños indígenas de familias migrantes de segundo y cuatro de sexto grado que asisten a la escuela República de Colombia. Encima de observar la interacción entre los niños de la muestra y sus compañeros –indígenas o mestizos–, y al igual que Barriga (2011) no encontré distinción significativa en el comportamiento de los niños indígenas y los mestizos, salvo una mayor pasividad y problemas de aprendizaje, también pude observar su relación con los maestros, la dirección, etcétera., con los que conviven todos los días, aunque hay más cercanía con el maestro titular, la maestra de inglés y el maestro de educación física.

De acuerdo a la metodología del antropólogo lingüista Duranti (2000) se requiere el uso de una etnografía que se apoya de la observación participante. Entonces, se debe prestar atención, no sólo al habla, sino al contexto: silencios, movimientos, gestos, etcétera., pues son signos con un gran valor etnográfico y, en lo subsecuente se recopilan datos o *discursos* a partir de entrevistas que William Labov (1972) considera deben ser *cara a cara* para obtener resultados óptimos, debido a que se genera un habla espontánea. En el caso de los niños es importante no dejar de lado su creatividad e imaginación: “son el único medio para obtener el volumen y la calidad del discurso grabado que se necesita para el análisis cuantitativo³⁸” (Labov, 1984:5). Asimismo, se dejan ver aspectos importantes sobre la vida social. Este tipo de entrevistas

³⁸ Nota: La traducción de Labov (1984) fue realizada por Odette Hernández (2020).

permiten una interacción en donde el entrevistador puede observar aspectos no sólo verbales, también no verbales, los cuales son analizados de manera cualitativa para conocer al grupo social en cuestión: su forma de vida, pensamiento, tradiciones, etcétera.

Cabe resaltar, que la escuela República de Colombia se rige bajo el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, que está diseñado para el respeto e inclusión de los pueblos indígenas de México. Este programa supone que las escuelas no operan adecuadamente para la población indígena y sus características *per se*. Los contenidos, maestros y materiales están creados para un medio occidental, entonces los niños indígenas comparten el mismo nicho de socialización escolar con sus pares mestizos, esto crea una separación y diferenciación entre ambos mundos, tal como lo pude comprobar durante el trabajo de campo.

Estuve asistiendo dos veces a la semana durante cuatro temporadas de campo –cuatro meses– a la escuela República de Colombia que se encuentra en la colonia Capultitlan. La escuela tiene un horario extendido, que inicia a las 8:00 am y finaliza a las 13:45 y se les proporciona la comida, en este espacio se crea la mayor separación entre indígenas y mestizos, al igual que en el recreo, los niños indígenas se reúnen, con base en sus compañeros indígenas del mismo grupo, sin importar que en otros grados se encuentren compañeros indígenas de la misma comunidad o familiares, por ejemplo, YOH tiene primos en quinto y tercer grado y en la secundaria de al lado; DUL tiene un hermano en quinto grado; LOL tiene un hermano en tercer grado; ZUR un primo en la secundaria de al lado; DEN tiene un hermana en la secundaria de al lado; LIZ tiene un hermano en primer grado y uno en tercer grado, MAR es prima de YAN. Esto da para pensar en cómo la escuela es un nicho de socialización que establece sus propias pautas de convivencia e interacción.

Una actividad diaria reside en que los maestros les preguntan a los niños de todos los grupos cómo se sienten ese día y lo registran en un *termómetro emocional*, está es una práctica pedagógica que permite monitorear su estado de ánimo y, de esta manera, tratar de ayudarlos si surge un problema.

En ese año escolar había una matrícula de 295³⁹ niños que se reparten en 12 grupos de primero a sexto grado –dos por cada grado escolar–, de ahí que hayan 12 maestros a cargo de cada grupo, 2 maestros de educación física, 1 maestro y 1 maestra de inglés, un maestro USAER, y un maestro de TIC, pues hoy en día es esencial enseñar a los niños con el uso de las nuevas tecnologías que no sólo los coloca frente a un mundo moderno, sino que les permite aprender, con base en estrategias que se enfocan en sus diferentes tipos de inteligencias. La dirección se compone de: la directora, la subdirectora y el coordinador que median entre la administración, la pedagogía, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, el SEMLE, las necesidades y los problemas que enfrenta la escuela. También cuenta con demás personal como conserjes, vigilancia, las personas que venden en la cooperativa, las señoras que cocinan y que por lo regular son madres de familia de la misma comunidad escolar.

En cuanto a las instalaciones, desde la entrada cuenta con una caseta de vigilancia, el edificio más próximo es uno pequeño de un solo piso donde se encuentran las oficinas de la directora, la subdirectora y el coordinador, enseguida sigue un edificio pequeño que son los baños. Al fondo se localiza un solo edificio de dos pisos que alberga a los doce salones, tiene dos escaleras de cemento pintadas de blanco, unas en la esquina derecha y la otras casi en medio del edificio, en la esquina izquierda de la planta baja hay una pequeña casita de plástico donde guardan el material deportivo, frente a esta casita hay bebederos y bancas de cemento donde los niños por grupos de amigos pueden sentarse a interactuar. En el patio central están las canchas de basquetbol que tienen un techo hecho con una estructura y trozos de tela negra delgada para cubrir a los niños del sol mientras hacen deporte, de lado derecho de las canchas hay una banca de cemento que abarca todo lo ancho del patio, entre las canchas y el edificio de los salones hay tres mesas con sombrillas donde los niños pueden sentarse a comer su lunch durante el recreo y, es justo en estas mesas donde trabajé con los niños durante las entrevistas. Se observa un corredor que va de la entrada al edificio principal y esta techado con loza. Por último, hay un edificio pre-construido al lado de la entrada donde madres de familia preparan los alimentos para

³⁹ Es complejo llevar un control de cuantos niños hay con exactitud, puesto que en ocasiones los niños se pueden ausentar durante semanas porque van de visita a los pueblos de sus papás y, podría parecer que ya no van a volver. No sé puede saber de inmediato si regresarán o no, hasta que pasa el tiempo estimado en que se supone termina el permiso que solicitan a los maestros y a la directora. Durante el año escolar hay niños que se inscriben y se dan de baja de forma constante.

que los niños coman ahí, a un lado de este edificio se encuentra una carpa blanca con una mesa rectangular grande donde los niños comen. Los edificios tienen señalizaciones de emergencias y están pintados de color verde agua y verde bandera y algunas partes de amarillo, los pisos de los salones y pasillos son de loseta mientras que el piso del patio es de cemento. Cuenta con servicios de luz eléctrica, drenaje, agua potable e internet. Dentro y fuera de los salones hay cartulinas con trabajos de los niños, muchos de ellos aluden a la diversidad cultural y lingüística de México. A la derecha de la escuela se encuentra el jardín de niños al que la mayoría de los niños asistieron y, a la izquierda se encuentra la secundaria técnica #35.

Los niños deben utilizar uniforme –con el logotipo de la escuela–, que consta de pants azul marino, playera y tenis blancos –para niños y niñas–, para los días de educación física y, para los demás días, vestido gris, playera blanca, suéter azul marino, calcetas azul marino y zapatos negros para las niñas; los niños, tienen que llevar pantalón gris, playera blanca, suéter azul marino y zapatos negros. El uniforme es una forma de homogeneizar a la población estudiantil, se supone que evita diferencias y rechazo al estar todos vestidos con semejanza, pero en esta escuela es posible que los niños indígenas porten su indumentaria, si así lo desean, más no lo llevan a cabo para evitar burlas y el rechazo de sus compañeros, pues en muchas ocasiones quieren ocultar sus orígenes, sus identidades étnicas.

La escuela se localiza en la Alcaldía Gustavo A. Madero y de acuerdo al censo⁴⁰ del INEGI (2010), esta delegación tiene 14,849. 4 hablantes de lengua indígena, son un aproximado de 12% de la totalidad de hablantes que habitan la Ciudad de México –esta a su vez se coloca en el décimo segundo estado con hablantes de lengua indígena–. Los niños indígenas pertenecen a distintas comunidades y se han establecido alrededor de esta escuela. Es una zona de mucha actividad comercial por el constante flujo migratorio, su cercanía con el estado de Hidalgo y varios municipios, en parte derivado de la vecindad con la terminal terrestre del norte, por ser la zona más barata para vivir dentro de la ciudad, o por las políticas de desarrollo social en las que el Gobierno de la Ciudad de México ha otorgado la facilidad para que migrantes indígenas triquis

⁴⁰ Es importante considerar a los censos con cautela ya que en ocasiones el entrevistado puede dar datos incorrectos por razones personales, por ejemplo, negar que habla una lengua indígena para evitar ser reconocido por la misma y ser discriminado por ello.

vivan dentro de una unidad habitacional cercana a esta escuela –como se ha venido mencionando–. Los niños de esta escuela –indígenas y mestizos– son de clase media baja⁴¹ en un medio urbano periférico cuya ubicación es la siguiente:

“[...] colinda al este con el municipio de Ecatepec de Morelos y Tlalnepantla de Baz, al norte con Coacalco de Berriozabal y Tultitlán y al oeste nuevamente con Tlalnepantla de Baz y la delegación Azcapotzalco. La extensión territorial de la delegación es de 8,662 hectáreas, es decir, el 5.81% del territorio del Distrito Federal, de estas, 7 mil 396 hectáreas están clasificadas como urbanizadas y tienen como principal uso el habitacional y comercial.” (Ruiz, Pineda y Luna, 2019:45).

En cuanto a su ambiente educativo, tiene una dinámica entre niños indígenas de familias migrantes y mestizos, la interacción lingüística en español y permite ver como se propicia el uso y las actividades en esta lengua.

La presencia de los niños indígenas se manifiesta en la mayoría de los grupos, con hermanos y primos en los diversos grados escolares⁴², incluso en la secundaria y el kínder que se encuentran a los lados, aunque los triquis son la comunidad más visible y numerosa y, en ocasiones no se distingue ni se separa de los mazatecos por provenir del mismo estado y vivir en la misma unidad habitacional.

Para poder tener acceso a la escuela República de Colombia, en primer, lugar debo reconocer la amabilidad de la directora para atender mis correos y llamadas. Cabe señalar que desde el momento en que tuve contacto con ella vía correo electrónico, mostró interés por conocer los objetivos de la etnografía y, en general de esta investigación. Más tarde, agendamos una entrevista y ese mismo día me otorgó su permiso para ingresar a la escuela durante el tiempo que el trabajo de campo requiriera en los dos grados –segundo y sexto grado– de donde surgió la muestra de esta investigación, de esta manera, pudimos concretar un horario fijo y formal de visitas.

⁴¹ No pretendo ahondar en la clasificación de las clases socioeconómicas que existen en México, sólo es una aproximación a su nivel socioeconómico para dar una aproximación general de los niños de esta escuela.

⁴² De acuerdo a la lista, por tener mayor número de niños indígenas, pues hay dos grupos por grado.

En la primera temporada de etnografía al llegar a la escuela decidí familiarizarme con la comunidad escolar, en específico con la muestra, pues de esta manera se crea un *rapport* que favorece la interacción entre los niños y el investigador. Ya lo menciona Labov (1984) “Cualquier observación sistemática de un hablante define un contexto formal donde se presta más que la mínima atención al habla. Por lo tanto, no se espera encontrar la lengua vernácula utilizada en el cuerpo principal de una primera entrevista cara a cara⁴³”. La interacción con los cinco niños indígenas de familias migrantes de segundo y cuatro de sexto grado durante varios meses me permitió resolver obstáculos recurrentes como respuestas cortas y tajantes o la falta de interés por el tema. Mismas que me dieron la pauta de las habilidades y preferencias discursivas de ambos grupos.

Durante la primera temporada de trabajo de campo, la directora les hizo saber a los maestros de los dos grupos seleccionados acerca de mis objetivos y necesidades para llevar a cabo la etnografía con sus alumnos.

Seleccioné un grupo de segundo y otro de sexto grado para poder establecer los cambios y continuidades en dos etapas, a partir de la comparación de sus elementos discursivos. En un inicio el planteamiento era seleccionar un grupo de primer grado para poder observar los cambios y continuidades de los dos grados de los años escolares; sin embargo, sólo había uno o dos niños indígenas en este grado. Tomé en conjunto diversas comunidades indígenas puesto que enfocarme en una sola comunidad era una cantidad poco representativa, por ejemplo, considerar sólo la comunidad triqui implicaba tomar tres niños de segundo y dos de sexto grado. Debido a ello, decidí trabajar en total con nueve niños: cinco en segundo grado –dos niñas y un niño triquis, una niña mazateca-zapoteca y una niña nahua– y cuatro en sexto grado –dos niñas triquis, un niño totonaco y una niña chontal de Tabasco– que a continuación en la tabla 1 quedan caracterizados con las tres primeras letras en mayúscula del nombre de cada niño, esquematizo los datos de acuerdo al grado escolar, la edad, el género y la comunidad indígena a la que pertenecen para tener elementos generales de los niños indígenas.

⁴³ Nota: La traducción de Labov (1984) fue realizada por Odette Hernández (2020).

TABLA 1. *Caracterización de la muestra*

NOMBRE	CODIFICACIÓN	GRADO ESCOLAR	EDAD	GÉNERO	COMUNIDAD INDÍGENA
Yana	YAN	Segundo grado	8 años	FEMENINO	Triqui
Dulce	DUL	Segundo grado	7 años	FEMENINO	Triqui
Zuri	ZUR	Segundo grado	7 años	FEMENINO	Mazateca-zapoteca
Yohan	YOH	Segundo grado	7 años	MASCULINO	Triqui
Dolores	LOL	Segundo grado	7 años	MASCULINO	Nahua
Maite	MAI	Segundo grado	7 años	FEMENINO	Mestiza
Maricruz	MAR	Sexto grado	11 años	FEMENINO	Triqui
Lizbeth	LIZ	Sexto grado	11 años	FEMENINO	Triqui
Clara	CLA	Sexto grado	11 años	FEMENINO	Chontal de Tabasco
Denilson	DEN	Sexto grado	11 años	MASCULINO	Totonaca
Andrea	AND	Sexto grado	11 años	FEMENINO	Mestiza

Uno de los elementos esenciales de mi trabajo etnográfico fue la observación participante y las entrevistas que grabé en formato de audio y se llevaron a cabo en una de las mesas del patio de la escuela. Cabe aclarar que cada intervención la realicé con el permiso de los maestros durante las clases, por lo cual, los niños interrumpían sus clases en tanto estaban en entrevista conmigo, salvo cuando los niños de segundo grado tenían que estar con el maestro de USAER. Entonces, de acuerdo a sus horarios y actividades, una mañana era posible trabajar con los niños de segundo grado y después del recreo con los de sexto grado. Consideraba las asistencias de los niños para poder entrevistarlos, de ser pocos niños, prefería realizar observación participante dentro del salón de clases, pero si sólo faltaba un niño llevaba a cabo las entrevistas. En este caso, a la siguiente visita podía recuperar las entrevistas faltantes. Trabajé con los niños en colectivo porque así sentían mayor confianza y empatía estando con sus compañeros indígenas, aunque en muchas ocasiones esto dificultaba los turnos de habla que ellos mismos proponían, pues a veces se escucha traslape en las grabaciones.

La grabación de los discursos está dividida entre los niños de segundo grado y los de sexto grado, son grabaciones completas donde se diferencian los turnos de habla. Los discursos

aparecieron con las temáticas antes mencionadas y que se encuentran explicadas en la tabla 2. Para comenzar, aplique un piloteo que contiene algunas preguntas aleatorias orales a los niños indígenas de familias migrantes acerca de su contexto sociolingüístico que en varias ocasiones pude contrastar con la información que la maestra del grupo de segundo grado me proporcionó.

Durante la segunda temporada de etnografía les pregunté ¿cómo eres tú? fue interesante este ejercicio para saber si era posible que los niños se definieran y pudieran definir a sus compañeros; sin embargo, los niños de segundo grado no mostraron competencias lingüísticas quizá, debido a que este tipo de preguntas forman parte del nivel pragmático con el que se describen a sí mismos y a los demás. Con los niños de sexto grado, hay atisbos de descripciones entre el *yo* y el *tú*, a pesar de que reconocen que hay diferencias, aún no logran interiorizar los conceptos y sus significados. Posterior a ello, los niños desarrollaron discursos con diversas temáticas que se establecieron por igual en los dos grupos, en ocasiones surgieron temas individuales interesantes de manera arbitraria porque el niño(a) quería contar acerca de algo que consideraba importante, tal es el caso de: *El bautizo de DUL* –de segundo grado–, la pregunta de *¿Qué es ser negro?* Que le realicé a YOH –también de segundo grado– y *la foto de la lotería* donde apareció MAR –de sexto grado–, que se encuentran a continuación:

TABLA 2. *Temáticas de los discursos infantiles del estudio de caso*

1	<i>Datos generales de los niños indígenas</i> –piloteo–: surgió un diálogo informal con los niños donde dan cuenta de datos acerca de su familia como donde trabajan sus papás, uso de la lengua indígena, visitas al pueblo, etcétera	13	<i>Historias de miedo o terror</i> : en general en esta temática los niños desarrollaron sus discursos en relación a seres fantásticos o sobrenaturales que les dan miedo o sus familiares les han contado de ellos.
2	<i>Historias relacionadas con algún accidente</i> : de acuerdo con Labov (1972) hablar de accidentes o eventos peligrosos estimulan los discursos de las personas, por ello, les pregunté acerca de accidentes o enfermedades que hayan sufrido.	14	<i>¿Qué es ser indígena y mestizo?</i> : les pregunté a los niños qué es ser indígena y qué es ser mestizo para escuchar si los niños logran entender tanto los conceptos mismos como sus diferencias, encima de ver cómo se asumen y como ven a los demás.
3	<i>¿Cómo eres tú?</i> : realicé esta pregunta con la finalidad de escuchar si era posible que a través del lenguaje pudieran describirse y describir a sus compañeros indígenas, además de observar cómo se consideran.	15	<i>Historias de brujería</i> : a partir de la temática de las brujas surgió esta temática, pues las niñas describieron hechos que les han acontecido por la brujería tanto en el pueblo como en la ciudad.
4	<i>¿Cómo celebras tus cumpleaños?</i> : esta pregunta la realicé para reconocer qué rituales y tradiciones llevan a cabo en sus cumpleaños, si hay regalos, qué comen, quiénes los visitan, etcétera	16	<i>El bautizo de DUL</i> : al saber que había sido su bautizo decidí preguntarle acerca de la celebración que se llevó a cabo dentro del patio en común de la comunidad triqui y reconocer elementos importantes de esta tradición, como los alimentos, el uso de huipil, la misa, los padrinos,

			etcétera.
5	<i>¿Qué quieres ser de grande?:</i> en esta pregunta esperaba que los niños supieran a qué se quieren dedicar y observar si querían darle continuidad a los oficios de sus padres o recurrir a estudios profesionales y ¿por qué?	17	<i>Redes sociales:</i> fue importante preguntarles acerca de este tema para reconocer su uso tanto por sus padres como por ellos mismos y saber con quiénes se comunican, en donde están, y por qué hablan con ellos y cada cuánto.
6	<i>La foto de la lotería:</i> en esta ocasión, le enseñé a la niña triqui de 6to grado MAR una foto donde sale con su hermana, que me encontré en internet y, le pregunté dónde y cómo fue que se la tomaron, ella me contó que fue un día que la vieron en una feria vendiendo artesanías y le pidieron permiso para tomarle la foto que aparecería en la lotería nacional.	18	<i>Una visita a Kidzania:</i> toda la escuela realizó una visita a este parque, aunque no todos los niños indígenas fueron me pareció interesante preguntarles a los que si fueron cómo les fue y qué actividades realizaron, pues es un parque donde juegan a ser adultos.
7	<i>Historias de brujas:</i> para los niños hablar de seres fantásticos o sobrenaturales los lleva s crear discursos cohesivos y coherentes porque están dentro de sus intereses, por ello, les pregunté su sabían historias de brujas o las han visto.	19	<i>¿Qué es ser negro?:</i> esta temática surgió después de que un niño triqui de segundo YOH, se refirió a su compañera como <i>negra</i> , por tal motivo le pregunte qué era ser negro y quién era negro de su salón.
8	<i>¿Cuál es tu programa favorito?:</i> hablar de sus intereses es una manera de conocer a los niños, por ello, les pregunté acerca de su programa favorito para conocer la realidad contextual de los niños y sus gustos como reflejo de sus identidades individuales.	20	<i>Identidad, autoadscripción y migración:</i> esta temática es una de las más importantes porque fue donde los niños establecieron un discurso que deja ver elementos importantes donde se pueden reconocer estos conceptos.
9	<i>Recuerdo del pueblo:</i> les pregunté a los niños cual es el recuerdo más lejano que tienen, algunos contestaron que en el pueblo de sus papás, otros sobre eventos acerca de la Ciudad de México donde nacieron y otros no se acordaron.	21	<i>¿Qué hiciste el fin de semana pasado?:</i> les pregunté que hicieron el fin de semana pasado para reconocer sus actividades y hábitos durante estos días que no asisten a la escuela
10	<i>Recuerdo del pueblo:</i> este tema fue importante porque lograron desarrollar cuándo van al pueblo de sus papás, qué hacen allá, quienes viven allá, con quienes juegan, qué lengua se habla allá y si la usa, algunas celebraciones, qué comen, organización social, etcétera., que pueden tomarse como parte de la reestructuración de sus identidades.	22	<i>¿Cómo viviste el temblor del 2017?:</i> incluí la pregunta de cómo vivieron el temblor de septiembre del 2017 en la escuela.
11	<i>Río y brujas:</i> las niñas triqui de sexto grado LIZ me contó que en el río de San Juan Copala se aparece una bruja que ella misma ya vio y le da mucho miedo, su madrina ya le había contado de ella.	23	<i>¿Qué es el termómetro de las emociones?:</i> cómo en la escuela llevan a cabo esta actividad para reconocer el estado de ánimo de los niños decidí preguntarles a ellos mismos qué es y para qué sirve.
12	<i>¿Qué haces en vacaciones de semana santa?:</i> en esta temática como había pasado la fecha, les pregunté qué hacen en vacaciones de semana santa para saber si visitan el pueblo de sus papás o no y qué actividades realizan allá.		

Al tener conformado el corpus con los discursos, realicé una búsqueda de las categorías centrales que se refieren a las identidades infantiles de los niños indígenas que se relacionan con el capitulado de este estudio de caso. De ahí fue posible realizar el análisis de los cambios y continuidades desde las categorías de análisis que surgieron de los discursos, tal es el caso de: autoadscripción, rasgos indígenas y mestizos, migración, territorio y lengua, discriminación y

contexto sociolingüístico cuyo nicho de socialización escolar reestructura las identidades de los niños indígenas.

Durante la primera temporada de observación participante llevé a cabo entrevistas informales a los maestros, para saber acerca de la situación académica y familiar de los niños indígenas y cómo socializan con sus compañeros, es interesante como ellos mismos señalaron a la muestra, pues ya los tienen identificados por medio de una ficha que reúne sus datos personales.

El primer día con el grupo de segundo grado sólo pude observar a tres niños triquis: YOH, YAN y DUL. Los niños indígenas hablan y socializan muy poco con respecto al resto de sus compañeros mestizos, pero DUL es la niña triqui que más interactúa con los niños mestizos y YOH juega solo con unas tarjetas de colección. En ese momento el salón estaba haciendo un ejercicio en donde tenían que copiar una oración del pizarrón. Estos tres niños se distraen con facilidad y, es curioso ver la manera en que se distribuyen en el salón, pues tienen la libertad de sentarse juntos. Dentro del salón de clases, las interacciones se llevaron a cabo con naturalidad y normalidad a pesar de mi presencia y sentirse observados; sin embargo, no hay duda de que *la paradoja del observador* está siempre presente, ya que estos niños eran los más sorprendidos y me volteaban a ver, entonces merece la pena la pregunta ¿quién observa a quién?

De aquí en adelante presento la etnografía de las conversaciones que surgieron con la maestra titular de los niños indígenas de segundo grado. La maestra dice que YAN, YOH y DUL hablan triqui y español, pero tienen más problemas con el español y la lectura, sobre todo YAN, porque no se le entienden algunas palabras y hay que pedirle que las repita, escribe muy poco y con dificultad, deja muchos espacios en blanco en el cuaderno a la hora de escribir, también dice que tiene los sonidos de la lengua triqui y que por eso le cuestan trabajo los sonidos del español, sus papás son jóvenes comerciantes y tiene dos hermanos, uno está en un convento de Oaxaca, lo cuidan las madres, por eso a YAN la amenazan con llevarla a ese convento, además tiene otros dos hermanos más pequeños.

El papá de YOH a veces se lo lleva una semana o semana y media a Oaxaca, su mamá es muy joven y su abuelita se hace cargo él, de su hermana –qué es más chica– y de sus primos, falta mucho a clases por la misma situación.

DUL es triqui y tiene problemas de aprendizaje, su mamá trabaja de comerciante. En general la maestra sabe que todos los papás de los niños triquis de su salón son artesanos y venden cerca de la escuela.

ZUR es una niña zapoteca-mazateca, no tiene “tantos” problemas de aprendizaje como sus otros compañeros triquis.

En cuanto a LOL comentó: “El papá de Lolita habla náhuatl, ella ya no lo habla, sólo lo entiende” y continuo: “tengo una niña, pero no es como ellos, sólo la entiende” refiriéndose a la lengua.

Estos tres niños que asistieron este día a clase tienen mayores competencias en triqui que en español, pues cuando sus padres vienen hablan con ellos en triqui, esto último es curioso porque en las entrevistas que les realicé, mencionaron que no hablan triqui, sólo entienden algunas palabras, quizá por temor a ser discriminados.

En esta primera temporada, me fue posible reconocer que la maestra de segundo grado sabe o tiene conciencia de que los niños indígenas merecen atención y que tienen dificultad para aprender, para retener información, seguir instrucciones y relacionarse con sus compañeros. Por el trato continuo y la confianza que los papás le tienen sabe muchas cosas relacionadas con la situación económica, familiar y social de los niños indígenas.

Durante el primer día de la primera temporada, después del recreo trabajé con los niños de sexto grado y, a diferencia de la maestra de segundo grado, el maestro de este grupo no proporcionó información en relación a los niños indígenas. El grupo estaba en clase de historia hablando de *relatos históricos*, es curioso porque el relato es un tipo de discurso y de esta manera

es evidente como gracias a la escuela, aprenden las estructuras de cada discurso, encima de que las interacciones son ideales para su producción. Al igual que con los niños de segundo grado, dos niñas indígenas de distintas comunidades: CLA y LIZ se sientan juntas, de inmediato se podía suponer que eran amigas por el tipo de interacción cercana que tenían, en otras visitas esto lo pude confirmar al reconocer que salen al recreo juntas y así permanecen durante el día en la escuela.

MAR, es una niña triqui que es muy extrovertida y platica mucho con sus compañeros sin importar si son indígenas o no. A diferencia de los niños de segundo grado, los niños indígenas de sexto socializan más con sus compañeros mestizos, son más participativos y prestan atención a la clase. En este día los niños estaban sentados por equipos.

Durante una clase de inglés –spelling– del grupo de segundo grado, LOL pasó frente al grupo y la maestra le indicó que deletreara el color *grey* y *house*; sin embargo, no logró hacerlo de forma correcta. Los niños indígenas son los menos participativos, no sólo durante las clases normales, también durante la clase de inglés. La maestra no los seleccionó para pasar al frente porque estaba preparándolos para un concurso donde sólo participarían los mejores. De esta manera, la maestra ya identificó que los niños indígenas tienen mayor dificultad para aprender inglés, no por cuestiones cognitivas, sino por la falta de apoyo e interés de su familia hacia las tareas y asuntos escolares, por ejemplo, la maestra del grupo de segundo dice que la mamá de YAN tiene puestos y por eso se le dificulta mucho asistir a juntas o llevarla a clases. Es muy frecuente que los lunes falten muchos niños indígenas de este grupo, por la misma razón o porque en ocasiones se van al pueblo los fines de semana y no regresan a tiempo.

Las niñas de segundo grado DUL y ZUR salen al recreo a comer su lunch, después juegan juntas, aunque también interactúan con otras niñas mestizas, YOH sale a comprar tacos de guisado y después juega solo cerca de un grupo de amigos mestizos de su salón, como buscando ser parte de ellos. Mientras que MAR y DEN de sexto grado juegan básquet con los niños mestizos de su grupo. Pude ver que hay grupos de amigos con los que los niños conviven y juegan un rato sin importar su origen. MAR no viste el uniforme de la escuela, trae un pants similar al uniforme y no le gusta llevar el uniforme de diario porque tiene que usar zapatos y no

le gustan porque le lastiman, está acostumbrada a usar tenis, usa crema para el contorno de los ojos porque dice que tiene ojeras, hace mención de que quiere traer uñas postizas, a veces su amiga CLA le pinta las uñas. En este punto es claro que son actividades que los niños indígenas aprenden de los mestizos.

LIZ y CLA salen juntas al recreo siempre. Dentro de la clase, los niños indígenas de sexto grado trabajan mucho y participan, supongo que es porque mediante los años escolares han adquirido confianza y se sienten parte de la comunidad escolar.

En una ocasión, el grupo de sexto grado estaba en clase de matemáticas con el sistema internacional de unidades, este es un claro ejemplo de un sistema educativo occidental que enseña un sistema de medidas de índole internacional y se han dejado de lado las unidades de medida longitudinales de México que muchas veces eran antropométricas. En cuanto a los libros de texto gratuitos, la SEP ha nombrado al libro de español *lengua materna español*, esto da por hecho que todos los niños tienen lengua materna en español, entonces ¿dónde quedó la educación intercultural bilingüe en esta escuela?, en realidad se puede notar que las políticas educativas y lingüísticas siguen siendo discursos y estrategias que no logran comprender la grandeza del problema, pues los niños ya no reconocen a sus lenguas como valiosas ni útiles, si dentro de la escuela, todos hablan español, máxime, Barriga (2008) en una ocasión, durante su trabajo de campo, presentó un libro de texto gratuito ante un grupo multicultural para estimular a los niños mazatecos hacia una reacción positiva el reconocer un libro escrito en su lengua materna. Como resultado los niños mazatecos les comprobaron a sus compañeros mestizos que su lengua vale porque tiene escritura equiparable al español.

Como parte de la etnografía, la directora me comentó que DEN es totonaca porque su mamá es de Veracruz y es madre soltera. Él nació en la Ciudad de México y tiene una hermana en la secundaria de al lado. La familia paterna de LOL es la que habla náhuatl, su mamá no la habla. Dice que las hermanas mayores de DUL, son un caso especial, porque en su experiencia, han sido las únicas de familias indígenas migrantes que han continuado estudiando la preparatoria porque sus papás las impulsan a continuar sus estudios, eso por lo regular no sucede y con esfuerzos terminan la primaria y pasan a la secundaria, pues hay una gran falta de apoyo

económico y moral por parte de los padres, por ejemplo, con el caso de LIZ, sus papás no la apoyan a ella ni a sus hermanos para continuar sus estudios; sin embargo, ella es buena estudiante y tiene muchas capacidades académicas, además de ganas de seguirse preparando. Los padres de familia triquis venden artesanías en grupo y prefieren estar en su puesto, a pesar de que no vendan nada, que estar trabajando en un lugar fijo, pues la directora dice que el papá de LIZ trabajó unos días en el Chedraui de ahí cerca, pero prefirió regresar a su puesto porque no le pagaban mucho y es mejor vender sus artesanías, aunque tampoco venda mucho. Esto tal vez por la llamada *mercantilización de la cultura* de Comaroff y Comaroff (2011) donde se puede observar que la venta de artesanías para muchas comunidades indígenas, es una manera de ganarse la vida con su creatividad que es valorada y reconocida por el turismo, sobre todo el extranjero, lo cual les da reconocimiento social y renombre, de esta manera sus identidades es vista en mercancías únicas y originales que son puestas a la venta.

La directora dice que la comunidad triqui, tienen dentro de los edificios donde viven y en el mismo patio donde realizan sus celebraciones, como el bautizo de DUL o la boda de los papas de LIZ que presento en §4.2, consignas de reivindicación y lucha por sus derechos, pues son comunidades que no se han rendido frente al estado de abandono y rechazo en el que se encuentran; sobre todo, si son indígenas urbanos que quieren hacer notar su presencia y la lucha por el respeto a sus identidades dentro de un nuevo territorio compartido como lo es la Ciudad de México y, de acuerdo con Ruiz, Pineda y Luna (2019) crearon una *comunidad imaginada*. Es una zona peligrosa y de difícil acceso por la delincuencia, lo cual pude constatar en una visita a la unidad habitacional, a continuación aparecen algunas fotografías que tomé en el lugar donde es posible encontrar la imagen representativa de una mujer triqui elaborando sus artesanías como símbolo de identidad; un emblema de unión de la comunidad triqui; las palabras del EZLN; el personaje de Kalimán, un superhéroe de la cultura popular mexicana; los personajes del Santo, el enmascarado de Plata y Blue Demon que siempre luchaban por la justicia; la imagen de un indígena musculoso con flechas –pareciera ser un indígena del norte de México o sur de Estados Unidos– quizá como un símbolo de fortaleza, además de dos mujeres indígenas al lado del subcomandante Marcos como respaldando sus ideologías. Todo esto, sin duda alguna representa

parte de la identidad étnica de los triquis que habitan esta unidad habitacional y que a su vez transmiten a los niños.

FOTOGRAFÍA 1. *Fotos del patio central de la unidad habitacional de los triquis en la ciudad de México*



Siguiendo con el nicho de socialización escolar, una vez durante el recreo, AND, una niña mestiza del grupo de sexto grado me preguntó si yo era mamá de MAR porque siempre le preguntaba por ella –esto porque me di cuenta que no se llevaban bien AND y MAR, esta última dice que AND es presumida–, yo le respondí que sí para ver cuál era su reacción, ella respondió con mucha sorpresa; en ese momento me dijo que le preguntaría ella misma a MAR. Cuando regreso de hacerle la pregunta, me dijo que ella le había respondido que yo no era su mamá. AND dice que no me creyó que yo fuera la mamá de MAR porque yo soy blanca y ella es morena,

después le dije que efectivamente yo no era su mamá y respondió “Ah con razón, porque usted es blanca”. En este momento me pude dar cuenta cómo ven los niños mestizos a los niños indígenas y como se van segregando los grupos de acuerdo al racismo por el origen étnico o el color de la piel, esta, también es una manera de crear las identidades individuales, puesto que AND se ve y se siente diferente a MAR.

En algunas ocasiones los niños indígenas triquis DUL, YAN y YOH y la niña mazateca-zapoteca ZUR de segundo grado faltan a clases porque sus papás o abuelos piden permiso para llevárselos al pueblo unos días. YAN es una de ellas, falta mucho a clases, a veces hasta por semanas y es muy seguro que los lunes no asista. Con los niños de sexto grado, no ocurre lo mismo porque como están más grandes se pueden quedar con sus hermanos mayores, por ejemplo, MAR que su papá falleció el 4 de abril y faltaban unas semanas para que se cumpliera el año, su mamá tuvo que ir al pueblo con sus hermanos de MAR para prepararle “su casita”, es decir, hay una tradición de hacer una casita simbólica donde descansan los restos de los difuntos y que acompañan de un ritual apegado a su cosmovisión. Este es un ejemplo de un rasgo cultural de continuidad en la identidad individual de esta niña. MAR dijo que su mamá iba a regresar después de semana santa, mientras ella se quedó con sus tres hermanos mayores que la cuidan. MAR dice que tiene gastritis, no desayuna más que una naranja o algo sencillo y siempre está comiendo picante, este es un ejemplo de la falta de atención por parte de los padres de los niños, pues mientras la mamá de MAR está en su pueblo llevando a cabo sus tradiciones, ella se queda en su casa bajo el cuidado de sus hermanos mayores, por ello, asiste a la escuela sin desayunar y con alimentos que no la nutren y le hacen daño, pero merece la pena señalar que, también son parte de sus hábitos alimenticios y su estilo de vida⁴⁴

Un día en el recreo, DUL me contó qué fue al pueblo de su mamá, es un pueblo distinto al de su papá, al que fue la semana pasada, dice que comió hamburguesas y que le gustan igual que el pozole. Le cuestioné por qué estaba solita durante el recreo y me respondió que porque no había ido ZUR, que es su mejor amiga mazateca-zapoteca. Cuando no van ZUR ni YAN a veces se junta con dos de sus compañeras mestizas que la buscan mucho para jugar. Este ejemplo es claro en cuanto a sus nichos de socialización y sus propias normas de interacción, pues sólo

⁴⁴ Vid. Ramos y Sandoval (2007).

cuando falta su mejor amiga, se junta con otras niñas que son mestizas, pero con las que hay una cercanía porque les gusta jugar a lo mismo, ven los mismos programas y caricaturas y, en general, de acuerdo con Giménez (2003) tienen atributos caracterológicos, un estilo de vida, relaciones íntimas y objetos entrañables con los que se identifican. Ese mismo día YOH me dijo que estaba emocionado porque iba a ir al cine en la tarde a ver Avengers, mientras que a DUL y a ZUR les gusta una canción de reguetón y en ese momento se pusieron a cantarla. Es claro como sus actividades fuera de la escuela y sus gustos, se identifican con la vida mestiza. Durante esos días los niños estuvieron preparándose para el festival del día de las madres, ejemplo claro de un programa educativo donde celebran festividades occidentales.

La mayoría de los niños indígenas compran para desayunar en la cooperativa de la escuela o a la entrada les venden un combo con una torta, jugo y un dulce. A veces a DUL, su mamá le prepara lunch, lo que más le gusta comer son hot dogs, hamburguesas y hot cakes, no le gusta la torta de chorizo con salchicha y, cuando su mamá se la compra en las mañanas, ella la tira a la basura y se queda sin desayunar. Un día durante el recreo, YAN desayunó un yogurt con cereal, se compró un taco de guisado de picadillo y un jugo; dice que le gusta el mole, el pozole, el picadillo, pero sobre todo el picante. En otra ocasión, por contingencia ambiental los niños no pudieron salir al recreo, se quedaron en el salón de clases de segundo. LOL se reunió para tomar el lunch con dos niñas mestizas. YOH compró jícamas con chile, una galleta y traía una naranja, se quedó solo en su lugar comiendo, no interactuó con sus compañeros, es el más solitario de sus compañeros indígenas. Lo anterior comprueba sus hábitos alimenticios que coinciden con los de los demás niños triquis y lo que Giménez (2003) dice es su estilo de vida y, cómo se puede ver que la alimentación que siguen no es la adecuada para niños que están en crecimiento y bajo un gran esfuerzo cognitivo y físico, también es posible ver que los gustos por la comida chatarra están apegados a la visión occidental, pues desde hace décadas han llegado a las comunidades indígenas.

Como la mayoría de las familias de los niños triquis proceden de San Juan Copala, les pregunté cómo es allá y qué celebraciones han vivido, las niñas de segundo me contaron acerca de algunas tradiciones y Tata Chuy, que para ellos es Diosito –como ellas mismas me dijeron–. YAN dice que le gusta ir al pueblo a jugar, adonde está el río, cerca de la capilla de Tata Chuy. De igual manera, LIZ de sexto grado comenta que en la fiesta anual de Tata Chuy se pone una

feria en San Juan Copala en el mes de marzo. Lo primero que deben hacer es asistir a la iglesia para que les quiten los pecados con una rama que golpean contra la espalda, hay un desfile donde se disfrazan, bailan y le dan latigazos al piso. LIZ no pudo asistir ese año a la fiesta porque estaba en clases, este es un ejemplo de cómo una fiesta es una continuidad para los triquis, pues sigue vigente. De la misma manera, es posible identificar cómo la escuela está interviniendo en la disminución de visitas al pueblo –como ya mencioné con anterioridad–, más considero imprescindible recalcar que pese a lo anterior, la vida ritual representa un fuerte lazo de identidad étnica en las dos niñas triquis de sexto: MAR y LIZ, con respecto a los tres niños triquis de segundo grado: YAN, DUL y YOH, esto porque en sus discursos donde describen rituales y ceremonias triquis dirigidas a Tata Chuy, bodas o ceremonias fúnebres se destaca su mayor poder de observación del escenario, ya que identifican e integran nuevos elementos año con año que asisten a este tipo de ceremonias. Mientras que en los niños triquis de segundo esta situación es más endeble, pues sus visitas son menores y su capacidad de articular y describir escenarios, personajes y tiempos no se da desarrollado del todo. Entonces, la reestructuración de la identidad es posible en rasgos culturales superficiales como la lengua, la indumentaria o la alimentación, pero en los rasgos rituales, por ser un elemento de identidad étnica que se conserva, es considerado como un elemento profundo de identidad triqui.

En la primera temporada de etnografía, DEN desconocía de dónde era su mamá y decía que no sabía, tiempo después comentó que es de Veracruz, cabe señalar que es un niño de sexto grado que no conoce el pueblo de su mamá, que es totonaca, su familia habla náhuatl y no totonaca –por el contacto que hubo entre estas dos comunidades–. Es importante reconocer que aquí pueden haber dos razones: que si lo sabía y lo quería ocultar para no ser cuestionado y señalado por ello, o en realidad no lo sabía y al momento de que le cuestioné acerca de ello haya tenido curiosidad por saberlo.

En una clase de inglés en segundo grado, los pares mestizos de YAN dicen que ella escribe de derecha a izquierda y que falta mucho a la escuela, además de que cuando escribe copia las letras, una niña mestiza se da cuenta de eso y le dice qué tiene 5 años porque no sabe leer, YAN se enoja y le contesta que no, que ella sí sabe leer. Es muy fácil para los niños mestizos poder reconocer a los niños triquis, más que a los niños de otras comunidades indígenas

porque son los más visibles, tanto en el grupo de segundo como en el grupo de sexto grado, no sólo por sus características físicas y su indumentaria, también por su desempeño escolar.

YAN faltó varias semanas a clases porque se casó una de sus primas y la boda dura una semana, la maestra dice que su papá fue a pedir permiso y después su abuelita llevó un cuaderno para que le pusiera tarea la maestra. Este ritual forma parte de las continuidades que se dan en los rasgos étnicos en los niños triquis.

Dentro de algunas actividades que podrían considerarse apegadas a la “educación intercultural”, el grupo de sexto grado revisó en el libro de texto gratuito lengua materna español, un ejercicio de *práctica social del lenguaje* dónde buscan conocer una canción de los pueblos originarios de México y el poema de Nezahualcóyotl en español y en náhuatl. Este ejercicio da la pauta para reconocer que los niños no se apropiaron de este ejercicio que, si bien es una actividad escolar, los niños indígenas no lo ven como parte de sus orígenes étnicos, pues no todos los niños son nahuas, hay diversidad étnica en las aulas escolares además de distintos grados de identidad étnica, como podrá verse en los siguientes apartados.

A finales de Abril, durante la última temporada de trabajo de campo, la escuela en general fue a Kidzania, menos Maricruz ni Lizbeth, ellas dicen que ya han ido; sin embargo, hay que tomar en cuenta que el precio del boleto para entrar al parque fue de \$350 pesos, es decir, no es un precio accesible considerando el estatus socioeconómico de los niños indígenas, aunado a ello, su nicho familiar en el que los padres triquis se dedican a vender artesanías para mantener a varios hijos.

Por otra parte, la maestra de inglés les dejó dibujar una comunidad donde tuviera lugares de servicios como estación de policía, hospital, los bomberos, parques, la iglesia, etcétera. YAN, dibujó un río, un sol, nubes y dos niñas, pero no incluyó lugares como en las ciudades, la maestra le dice que le faltan los lugares y YAN los empezó a poner encima, me parece interesante este ejemplo porque tal vez ella estaba pensando en la comunidad de San Juan Copala y es lo que en primer lugar dibujó. De esta manera, los paisajes manifiestan una continuidad que refuerza la identidad, es decir, el territorio y el espacio es otro de los elementos vitales de las identidades triquis –que retomaré al final de §4.3–.

El último día de trabajo de campo, hicieron los honores a la bandera después del recreo, porque llovió en la mañana, luego presentaron las efemérides y la emoción de la semana donde los niños que llevaron la ceremonia mencionaron situaciones que les causa *miedo*, varios niños pasaron al frente y relataron aquello que les causaba ese sentimiento, también leyeron las normas de convivencia para estar en la escuela. Todo de acuerdo a la cultura escolar como se describió en §1.1 y, es muy cierto que favorece a la estructuración de la identidad mestiza, puesto que las normas, los valores, las creencias, las ceremonias oficiales y demás actividades que se gestan dentro del ambiente educativo, no son interculturales ni bilingües, son totalmente occidentales que va al ritmo de la cultura hegemónica de acuerdo con el paradigma de nación que siempre se ha buscado y, pese a que las leyes que en la actualidad protegen al multiculturalismo y multilingüismo. Sin embargo, apoyada en el trabajo de campo se puede observar que a través de los discursos recuperados donde se avistan elementos identitarios apegados a lo mestizo como se podrá dar continuidad en el siguiente apartado, donde aparecen las voces de los cinco niños indígenas de familias migrantes de segundo y cuatro de sexto grado: sus discursos y la etnografía que revelan cómo están constituidos sus mundos, en este sentido, es importante reflexionar los conceptos que han desarrollado los autores, además de mis propias percepciones.

4.2 Los elementos identitarios en los discursos de nueve niños indígenas

Los discursos son pertinentes en esta investigación para poder entender que hay mecanismos paulatinos que permiten desarrollar estructuras lingüísticas de mayor complejidad, de acuerdo a los años escolares y la etapa que estén cursando, pero sobre todo, con los discursos se puede entender el ambiente sociocultural en el cual es posible que las identidades de los cinco niños indígenas de familias migrantes de segundo y cuatro de sexto grado se reestructuren gracias a la escuela, aunado a ello, la cognición permite el funcionamiento del lenguaje y la internalización de la vida social de una persona.

Como instrumento de análisis, un discurso –cualquiera que sea narración, descripción, argumentación, explicación o diálogo– permite observar y, después analizar de manera

cualitativa⁴⁵ avistamientos de las identidades de los niños indígenas de familias migrantes, puesto que a partir del lenguaje, los niños son capaces de identificarse e identificar al otro. Los discursos no sólo permiten analizar sus estructuras lingüísticas, en ellos los niños impregnan emociones, sentimientos y vivencias que permiten reconocer su cultura y conocer cómo se da el proceso de reestructuración de la identidad en medios urbanos donde la familia y la escuela parecen oponerse.

Con la ayuda del discurso se puede dar cuenta de la realidad social, o mejor dicho, es una práctica social de una persona o grupo frente al otro, pues ya mencionan Helena Calsamiglia y Amparo Tusón (2001) que el discurso es una práctica que se compone de una relación dialéctica con el evento discursivo, la situación, la institución y la estructura social en donde se realiza; de tal manera que el discurso es constitutivo y constituido desde lo social, por las situaciones, objetos de conocimiento, identidades sociales y las relaciones entre personas y grupos de personas, además de que estos se dan en contexto, son parte del contexto y, también crean contexto. En mi opinión un discurso es un hecho social donde existe un contexto o situación que pasa por un canal de comunicación con el que las personas transmiten sus pensamientos, conocimientos y sentimientos. Es importante mencionar que existen discursos orales y escritos y hay distintos modos de organización: narraciones, descripciones, explicaciones y diálogos.

Los discursos se consideran estructuras heterogéneas porque existen múltiples maneras de construirse, pero tienen coherencia, pues se deben a normas, reglas principios o máximas de la función sociocultural, es decir, en una comunidad de habla, los usuarios de una lengua demuestran relaciones de poder, solidaridad, dominación y resistencia. Se conforman las estructuras sociales complejas en una dicotomía, surge la igualdad y desigualdad, la identidad o la diferencia que crea a las identidades sociales; las personas deciden qué cara mostrar en cada situación comunicativa.

Hacer uso de los discursos significa aceptar la importancia de las relaciones sociales, las identidades y conflictos que advierten sobre cómo se expresa un grupo sociocultural determinado

⁴⁵ Porque es la manera que me permite obtener, clasificar y procesar la información, para poder realizar una propuesta teórico-metodológica al problema que aquí se trata y, con el método cuantitativo se quedaría corta la explicación a un fenómeno tan complejo como lo es la identidad infantil.

que vive y piensa, con base en un momento histórico. Pone a disposición de los investigadores materiales lingüísticos y no lingüísticos que cuentan con información de la vida social de un grupo, por eso la observación es importante porque aporta información relevante que se construye a la par del discurso.

De acuerdo con Restrepo (2007) las identidades se constituyen en el discurso pues se producen, disputan y transforman con formas discursivas, dicho de otra forma, las identidades se encuentran en el discurso y no hay manera de evitarlo ya que son realidades sociales que tienen una dimensión discursiva que incluye percepciones, pensamientos, experiencias, prácticas y relaciones.

Mariana Busso, Irene Gindín y María Schaufler (2013) apelan al discurso, porque es una forma de observar la posición del sujeto individual y colectivo que revela los medios en los que se produce, así como las estrategias discursivas empleadas. De esta manera, un discurso conforma una práctica social y viceversa, se debe prestar atención a los cambios que surgen de las constantes reestructuraciones de las identidades que se dan en diversas etapas de la vida, inclusive hay cambios intergeneracionales, por ello, es importante que las personas se puedan definir desde sus discursos y, reconocerse a sí mismos en relación con los demás.

Los investigadores de fenómenos sociales estudian los discursos orales y escritos de manera que son paradigmáticos de una etnografía del ser social, así emerge lo simbólico y significativo de una persona, que da pie a la creación distintos géneros y se cuenta sobre alguien o algo en un tiempo y lugar concreto y es de relevancia para la persona que está dentro de la interacción comunicativa que se suele interpretar.

En cuanto a la creación misma de los discursos, se requiere de una combinación de enunciados que en su forma final conforman textos: orales o escritos, sin importar su extensión, aun así se consideran un *hecho comunicativo* dentro de un espacio y tiempo determinado. Lo que en realidad se toma como importante es el sentido que se le asigna al texto, con base en el contexto cognitivo y social, pues aún sin emitirse son capaces de orientar, situar y determinar su significado, sugieren Calsamiglia y Tusón (2001). Los niños tienen que descifrar este mecanismo de estructuración y funcionamiento de los discursos, Jennifer Reynolds (2010) propone que los

miembros competentes son los que deben incorporar a los niños en todas aquellas rutinas cotidianas en las que usan formas lingüísticas o discursivas con otros seres sociales que los colocan frente a sus identidades sociales.

Lo que pude observar en los discursos es el desarrollo y aprendizaje de la lengua materna, debido a la socialización con adultos y otros niños, al final de esta etapa de los niños de sexto grado tienen la capacidad de utilizar sus competencias lingüísticas y comunicativas, así como del uso de sus experiencias. Por ello, son de gran valor estructural y funcional, sobremanera de que pueden dar cuenta de su identidad urbana o mestiza y étnica. Entonces, el lenguaje no solo es una herramienta de aprendizaje y conocimiento del mundo, también, es la vía por la que los niños reestructuran sus identidades a través del discurso.

Hay que reconocer que tanto el nicho familiar es fundamental en la reestructuración de la identidad infantil, así como el ámbito escolar que es un nicho de socialización. La escuela República de Colombia tiene la singularidad de admitir población indígena en relación con población mestiza, esto permite que exista diversidad en cuanto a relatos infantiles. Puesto que un niño tiene la capacidad de contar historias que forman parte de su realidad contextual, es muy seguro que los discursos de los niños indígenas de familias migrantes, por su historia de vida den cuenta de un imaginario donde existe una interacción constante entre lo indígena y lo mestizo. En este sentido, retomando a McCabe (1996, 1997 y 1999) es importante reconocer que durante los primeros años de la escuela primaria, los niños utilizan historias como una manera de adaptación y apropiación de su cultura, encima de que pueden reflexionar las historias que escuchan. Así, los discursos son estructuras ideales para observar la complejidad que involucra describir un evento y sus personajes.

Apelar al uso de discursos para conocer las identidades de mi muestra es reconocer que por un lado se conforman de palabras, frases, oraciones y textos que parten de lo primordial que es la cognición como una habilidad que conlleva el reconocimiento de los involucrados en un diálogo donde ambos deben ser cooperativos durante la interacción, pues hay un objetivo central que es conocer al otro y a sí mismo través del lenguaje. Pero esto, es un mecanismo complejo que los niños tienen que desarrollar por la intervención del adulto y los estímulos que le produzca.

El ambiente educativo es un nicho de socialización que estimula el desarrollo de habilidades comunicativas tales como los discursos en donde los niños imbrican personajes, tiempos y escenarios que pueden representar su realidad sociocultural y sus habilidades lingüísticas. Un discurso es algo inherente al ser humano y se considera idóneo para observar como los niños emplean mecanismos cognitivos, lingüísticos y sociales que denotan como viven su mundo. A partir de esto, es posible inferir sobre rasgos identitarios. Se distingue por ser un acto comunicativo que puede aparecer en todas las culturas del mundo, de tal manera surge su relevancia como parte del enfoque sociocultural.

La escuela, entonces, sirve como un mediador de las experiencias y perspectivas de la realidad en la que viven los niños, Jean Piaget (1970) afirma que los niños estructuran su realidad de forma natural contrario a la identidad que es producto del pensamiento así, aunque muchas veces suela ser fantasioso, es porque aún no ha logrado diferenciar entre la realidad y la fantasía de sus discursos. Mismo que pude observar con los niños de segundo grado. Entonces, el lenguaje, la cultura y la identidad de un niño se puede manifestar en los discursos que emplea en su cotidianeidad, encima de que desempeña sus destrezas lingüísticas, tiene que hacer uso de historias que imbrican descripciones de tiempos, personajes y lugares, que puede contar o recontar, pues son relevantes para el niño y, que revelan elementos de su cultura, como son festividades, hábitos, rituales, cuentos, su forma de vida, situaciones de peligro, programas o actividades favoritas, eventos pasados como vacaciones o cumpleaños, etcétera., que son parte de sus identidades .

Grosso modo, los discursos son un vínculo entre la cultura y la capacidad discursiva de un niño por describir un evento y plasmar en el su realidad. Para ello, el papel los años escolares, más allá de dar cuenta de un proceso paulatino del desarrollo de las estructuras lingüísticas marca, también las pautas de socialización e identificación donde un niño comienza a reconocerse y reconocer a sus compañeros en semejanza o diferencia. Y, en virtud del desarrollo lingüístico que un niño, al finalizar la primaria, es capaz de describir, a partir de un discurso, sus identidades e incluso autoadscribirse y justificar el por qué. Por todo lo anterior, se debe considerar que los discursos son un vehículo capaz de dar cuenta del mundo en el que se

desarrollan los niños, es decir, el nicho escolar y los rasgos culturales de la identidad étnica de mi muestra.

Por lo anterior, establecí un diálogo informal que mantuve con los cinco niños indígenas de familias migrantes de segundo y cuatro de sexto grado YOH, YAN, DUL, ZUR, LOL, MAR, LIZ, CLA y DEN; con la finalidad de que produjeran discursos apegados a su realidad contextual, y por lo tanto a sus identidades. Hay que recordar que son niños que nacieron en la Ciudad de México –excepto MAR que nació en el centro de Oaxaca, pero llegó a la ciudad desde muy pequeña–, sus familias provienen de comunidades indígenas –nahua, mazateca-zapoteca, chontal de Tabasco, totonaca y triqui– y por migración se establecieron en cercanía con la escuela República de Colombia.

Como la identidad es una manifestación de la cultura en la que un niño se desarrolla. A grandes rasgos, es posible decir que los niños triquis –de los dos grados escolares– y la niña mazateca-zapoteca de segundo grado se encuentran un poco más apegados a las tradiciones indígenas, con respecto a sus compañeros indígenas de otras comunidades, aunque hay que considerar la figura 3 donde las diferencias individuales entre los niños son importantes, a saber, en la Ciudad de México, los triquis se han apropiado del territorio para realizar sus tradiciones y celebraciones tal como las realizan en el pueblo; por ejemplo, DUL, la niña triqui de segundo grado, dijo que su bautizo lo celebraron en el patio de la unidad habitacional donde vive y es un área común en donde los triquis han establecido un territorio compartido, incluso, LIZ, de sexto grado, habla sobre la boda de sus papás –a la que invitó a su amiga CLA y es la que aclara que la boda fue en la Ciudad de México y no en Oaxaca, pues ella estuvo presente–, que, también se llevó a cabo en ese patio porque DUL y LIZ son vecinas y son triquis. Como indígenas urbanos, los triquis que habitan esa unidad habitacional crearon su *comunidad imaginada* como Ruiz, Pineda y Luna (2019) proponen. Siguen celebrando sus festividades en el patio central, aunque en ocasiones realizan sus fiestas en pueblo de San Juan Copala u otra comunidad triqui, a continuación presento en viva voz de los niños lo que me dijeron ese día:

Segundo grado, bautizo:

DUL: es que ya casi van a ser mi bautizo y mí, y mi papá y mi mamá me están, me están <sic> prendiendo a balar </sic>

ENTR: ah ya ¿tu bautizo? **¿Y a dónde te van a celebrar?**

DUL: **afuera mi casa porque hay una cancha grande y ahí siempre hacen** <sic> fiesta </sic>

ENTR: no vas a ir allá, a Oaxaca

DUL: *(niega con la cabeza)*

ENTR: ¿no?

Sexto grado, identidad:

LIZ: ah sí, eh sí, mi mamá, también hizo eso desde, desde eh cuando se casan, te tienen que poner huipil

ENTR: ¿, pero para qué? ¿O qué? ¿Cuál es la finalidad?

LIZ: eh para, creo que para indicar tu pueblo algo así

CLA: **¿a tu mamá le pusieron huipil?**

LIZ: **fue desde las 8 / llegaste después de la misa**

En mi paso por la escuela República de Colombia pude observar y escuchar y proponer la interacción entre dos identidades de estos cinco niños indígenas de familias migrantes de segundo y cuatro de sexto grado indígenas, por un lado, la identidad mestiza que transforma los rasgos culturales a los que llamaré superficiales como: la indumentaria, la lengua, los gustos o la alimentación; y por el otro, los rasgos culturales en lo profundo que constituyen sus identidades étnicas étnica. Por ejemplo, los niños triquis parecen tener un vínculo más cercano con su comunidad étnica, pero no pueden negar que viven dentro de un mundo moderno y mestizo. Tal es el caso de YOH, el niño triqui de segundo grado que por motivo del día de los niños asistió junto con toda la comunidad escolar a Kidzania, un parque de diversiones infantiles a nivel global donde los niños juegan y se divierten con actividades en las que simulan vivir y ser profesionistas adultos. En el siguiente fragmento de un discurso LOL comienza describiendo lo que comieron y lo que le hubiera gustado hacer como ir compras a tiendas departamentales al igual que YOH,

este es un claro ejemplo de lo que viven en una ciudad que es muy distinta a su pueblo, cabe señalar que varios niños de sexto grado no asistieron porque ya conocían el parque o porque no pudieron pagar la entrada, salvo DEN que sí asistió:

Segundo grado, Kidzania:

ENTR: ¿no? Y a ver, Lolita, cuéntame ¿qué hubo en **Kidzania**?

[...]

LOL: y comimos **pizza** y jugó

YAN: ajá

YOH: y jugo, una **pizza** entera, pero chiquita

LOL: ay yo le regale mi pizza a Yohan // y luego, este bajamos así como si nada quería ir al <sic> **Sanborn** </sic>, pero había mucha fila, a **Liverpool**, perdón

ENTR: ¿y a qué querías ir?

LOL: a comprar

YOH: yo quería comprar lentes, y un short, y playera para cuando vaya a la playa

En el siguiente fragmento, LOL, de segundo grado, en lugar de visitar el pueblo de su papá en Hidalgo durante las vacaciones de semana santa, como los demás niños indígenas casi siempre lo hacen. En su discurso describe las actividades que realizó en casa de su tía, donde se aprecian actividades apegadas a la tecnología y el mundo occidental moderno; mientras que CLA, de sexto grado dice que el fin de semana anterior fue al cine a ver la película que en ese momento estaba de moda y todos sus compañeros de clase la mencionaban, es probable que este haya sido un motivo suficiente para que ella decidiera ver la película en cine y sentirse parte del grupo.

Segundo grado, vacaciones:

ENTR: ¡ah ya! está bien, oye y en diciembre ¿qué hiciste en las vacaciones?

LOL: este / estuve con mi abuelita o <palabra_cortada> y, también estuve con mi tía y me dejaron ahí sola con mi tía y con mi primita Naty estuvimos muy felices porque brincamos y **nos**

dio el teléfono nuestra tía y **vimos televisión** (*ENTR: ajá*) y **jugamos con sus muñecas** y con su, y con su, **con su maquinita para hacer hot cakes** (*ENTR: ajá, ¡ah ya!*) y nos encanta ir con nuestra tía

Sexto grado, fin de semana pasado:

ENTR: ¿cuándo fue la última vez que fuiste al cine?

CLA: el anterior domingo / si hace ocho días la de Capitana Marvel

Retomando el argumento de Giménez (2010, 2005 y 2003) y, de acuerdo a los anteriores fragmentos de los discursos infantiles, los niños se apropian de un repertorio cultural, con base en el contexto en el que se encuentran, en este caso, en un medio urbano, en donde tienden a identificarse con el otro. Esto mismo lo corroboré durante el trabajo de campo, pues los niños mantienen una interacción social con sus pares y maestros dentro del nicho de socialización escolar, es decir, en un clima cuyo sistema educativo occidental es común y compartido a los niños por igual, de esta manera el conocimiento se transmite a los niños. De esta manera, los cinco niños indígenas de familias migrantes de segundo y cuatro de sexto grado crean lazos comunes identitarios mestizos gracias a la escuela y las actividades cotidianas. En contraposición, con lo que les transmiten sus familias que provienen de diferentes comunidades indígenas.

Es innegable que estos niños indígenas de tienen una realidad que es vista a través de dos mundos. Por un lado los niños se encuentran inmersos en la tecnología y la vida moderna y por el otro las visitas al pueblo de sus papás o las costumbres que permanecen en el núcleo familiar aun estando en la Ciudad de México parecen crear una alternancia dependiendo del contexto en el que se encuentran. Arizpe (2011) señala que las telecomunicaciones han crecido de manera exponencial, de tal manera que surgen nuevas homogeneizaciones culturales y con ello nuevas diversidades, en los siguientes ejemplos, se pude reconocer el uso de estas tecnologías por parte de los niños o sus familiares, esto no es más que el reflejo del entorno en el que viven y que cambia la manera de ver y pensar su mundo.

Segundo grado, identidad:

ENTR: y tú, Dulce ¿tus papás tienen WhatsApp, Facebook?

DUL: no

ENTR: ¿no?

DUL: bueno **mi papá si tiene Face**

ENTR: ¿para que lo usan?

DUL: no **para ver videos**

ENTR: ajá

DUL: y así

ENTR: ¿y con quienes se comunican? ¿no sabes?

DUL: no, lo, lo, bueno **mi papá tiene** <sic> **uno celulal** le </sic> Estados Unidos y llegó <sic> le </sic> Estados Unidos y m <palabra_cortada> y me <sic> legalalon lopas </sic>

ENTR: ¡ah ya! **¿y habla con los de allá entonces?**

DUL: **ajá**, y a veces tomo vídeo cómo trabaja, el trabaja de los <sic> arbos </sic>

Sexto grado, vacaciones:

ENTR: ¿no? / ¿Y qué más hiciste en tus vacaciones?

DEN: jugué con mi **dron** e<(:)>

ENTR: ¿tienes un dron?

DEN: si

ENTR: ¿y para qué lo usas?

DEN: <sic> pa'</sic> volar

ENTR: ajá

DEN: eh **lo conecté a mi cel** el momento en que miré **el dron**, pum **se cayó mi cel** / se rompió la pantalla y ya no / no lo encontraron

Por otra parte, la manera en la que una persona se muestra frente al otro por los rasgos culturales con los que se identifica y, al mismo tiempo se diferencia del otro, se da en dicotomía entre el *otro* y un *yo*; es una manera tanto colectiva como individual. Por lo anterior y, con base en la etnografía y mi perspectiva *etic* como *el otro*, no se puede hablar de identidad sin

autoadscripción a una identidad étnica o mestiza, es decir, van de la mano pues, como en §1.2 mencioné, en 2015 el INEGI realizó una encuesta intercensal donde la autoadscripción es un criterio que permite que las personas se asuman como parte de un pueblo o comunidad con la cual tienen arraigos sociales y culturales propios de culturas indígenas. Por ello, les realicé tres preguntas directas a los niños: ¿qué es ser indígena? ¿Quién es indígena? ¿Tú eres indígena? La primer pregunta las respondían con el criterio de uso de una lengua o la indumentaria, respuesta que se ligaba a la segunda pregunta donde respondían mencionando a sus compañeros indígenas, por ejemplo, “tú con indígena ¿no?”. En cuanto a la tercera pregunta los niños de sexto grado solían evadir la respuesta, bajaban la mirada o lo negaban con la cabeza, en este caso, vale la pena recordar lo que Duranti (2000) menciona al respecto de las dimensiones del habla que deben ser captadas desde lo que la gente *hace* con el lenguaje, es decir, las palabras tienen una relación estrecha con silencios o gestos, pues en contexto, estos signos dicen mucho. A continuación presento unos fragmentos que se remiten a lo antes mencionado, además de que los niños mencionan que hablan inglés al igual que en el estudio de caso de Barriga (2008), a saber, no es más que el reflejo de que las lenguas indígenas no son visibilizadas en los entornos escolares:

Segundo grado, identidad:

ENTR: ajá, oye, Suri **¿tú sabes que es indígena?**

SUR: **¿lenguas indígenas?**

ENTR: ajá ¿qué son? ¿eh?

SUR: es, es **unas lenguas que hablan en espa** <palabra_cortada>, **en inglés** en, en, en

ENTR: ¿qué más?

SUR: **que hablan, este, inglés, español**

ENTR: ajá **¿y cómo son? // los indígenas // ¿eh?**

SUR: algunos venden en Estados Unidos

ENTR: ¿venden en Estados Unidos? ¿Algunos qué?

SUR: **vienen de Estados Unidos**

ENTR: ah, Ajá

SUR: como su papá de Dulce que no es triqui, ¿sí o no, Dulce que **tu papá es triqui** y vino de Estados Unidos?

ENTR: ah ya **¿y tú eres indígena?** ¿sí?

SUR: (*asiente con la cabeza*)

ENTR: ¿por qué? Porque eres triqui ¿no?, Entonces, ¿qué eres tú?

SUR: **yo soy mazateca y zapoteco**

ENTR: ¿tú eres mazateca y zapoteca? ah ya

ENTR: **porque mi papá es zapoteco y mi mamá mazateca**

Segundo grado, identidad:

DUL: **un indígena es alguien que habla otro idioma a pesar que habla español**

ENTR: ajá ¿y aquí en la escuela hay?

LOL: no

ENTR: ¿no sabes o no hay?

LOL: sí, sí sé / quiénes hay / **esta Yana**

Sexto grado, identidad:

ENTR: **¿qué es ser indígena?** ¿Qué es? ¿O mestizo?

LIZ: mestizo no sé, pero **indígena es cuando vienes de otro, otro estado y en ese estado hablas en otro idioma o algo así**

ENTR: **¿quiénes son indígenas entonces?**

LIZ: *<sic>* pus *</sic>* **los que vienen de otro estado**

ENTR: **¿cómo quiénes? ¿Aquí en esa escuela hay?**

LIZ: **muchos**

[...]

ENTR: Denilson, ayuda a tus compañeras sí **¿qué es ser indígena?**

DEN: ¿qué es ser indígena? **es ser una persona que habla, habla muchas lenguas**

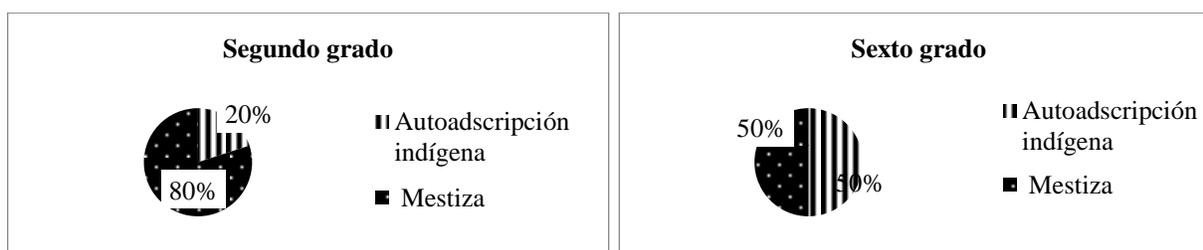
De acuerdo a la autoadscripción, los cinco niños indígenas de familias migrantes de segundo y cuatro de sexto grado de la escuela República de Colombia, durante las entrevistas respondieron: una niña de segundo grado ZUR –mazateca-zapoteca– y dos niños de sexto grado DEN y MAR –tononaca y triqui– que si se autoadscriben como indígenas; mientras que cuatro niños de segundo YOH, DUL, YAN, LOL –tres triquis y una nahua– y dos niños de sexto LIZ y CLA –triqui y chontal de Tabasco– no se autoadscriben como indígenas. En estos resultados se deben tomar en cuenta las diferencias individuales que en la figura 3 señalé, pues dentro de los niños indígenas hay diferentes grados de identidad étnica según el núcleo familiar y la cultura en particular, también es importante no dejar de lado las interpretaciones que le dan a los conceptos y las intenciones o motivaciones que los llevaron a responder tal como lo hicieron, puesto que en sus discursos hay contradicciones que se podrán ver mediante los fragmentos de los niños indígenas que se presentan en este apartado. De acuerdo con Giménez (2003) es posible reconocer que los niños indígenas tienen atributos caracterológicos, estilo de vida, relaciones íntimas y objetos entrañables porque como Bartolomé (1997) menciona, es importante porque debe existir una lealtad y pertenencia con el grupo, incluso, autoconciencia para adscribirse y discernir entre grupos, así se crea un juego entre lo que los de sexto grado son y lo que pretenden ser. Los niños indígenas de segundo y sexto grado reconocen que hay características con las cuales son afines y así buscan pertenencia grupal, ya que por el lado del territorio, los niños triquis de segundo grado están desarrollando un apego con el pueblo puesto que son sus primeras visitas, mientras que con los triquis y la niña chontal de Tabasco de sexto grado, el apego es a través de la memoria.

FIGURA 6. Resultados de la autoadscripción indígena

	Segundo grado					Sexto grado			
Comunidad indígena	triqui			mazateca-zapoteca	nahua	triqui	Chontal de Tabasco	totonaca	
Niños	YOH	YAN	DUL	SUR	LOL	MAR	LIZ	CLA	DEN
Autoadscripción indígena	No	No	No	Sí	No	Sí	No	No	Sí
mestiza	Sí	Si	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	No

Resulta interesante descubrir la figura 7 cuyo resultado cuantitativo dicta que los niños indígenas de segundo grado repiten lo que sus papás les dicen son, es decir, indígenas. Por ello, el porcentaje de los niños que se autoadscriben como tales representa un 80% y el 20% restante como mestizos. La situación cambia en sexto grado 50% se autoadscriben como indígenas y 50% como mestizos. Estos resultados se deben contrastar con los de la figura 9 que se desprenden de mi visión *etic* y el análisis cualitativo que reconoce constantes contradicciones durante los discursos infantiles de los niños de sexto grado, puesto que en otras ocasiones lo niegan. Cabe señalar que estos niños no saben el significado de *mestizo* e *indígena*, más reconocen lo que no quieren ser porque son conceptos con significados sociales.

FIGURA 7. Porcentajes de autoadscripción indígena y mestiza en total



En el caso de DEN, comenta que se siente parte de la comunidad de donde es su mamá, por el simple hecho de que ella nació allá, él menciona en reiteradas ocasiones que nació en la

Ciudad de México. Incluso durante sus primeros discursos parecía desconocer qué lengua hablan su mamá y sus abuelos y el estado de donde provienen. En este mismo fragmento, le pregunté a CLA si se sentía parte de Tabasco o Guerrero, los estados a los que pertenecen su papá y su mamá, respectivamente, y ella señaló de forma tajante que no, que ella se identifica con la Ciudad de México donde ella nació. De igual manera, LIZ responde al igual que CLA, que se identifica con el lugar donde nació, pues el territorio de donde provienen sus padres no es un vínculo importante para ellas, como con seguridad sí lo es para DEN o MAR, que sí nació en el centro de Oaxaca:

Sexto grado, identidad:

ENTR: ¿no? **bueno y a ver tú que te sientas parte de ¿de qué comunidad? ¿De aquí? o ¿de dónde es tu mamá?**

DEN: **de allá**

ENTR: de allá ¿, **pero por qué?**

DEN: **porque ella nació allá**

ENTR: ajá ¿y qué más?

DEN: **y yo nací aquí**

ENTR:., **pero si naciste aquí ¿cómo te sientes de allá?** ¿Qué es lo que, qué sientes tú qué te une allá? ¿Tu mamá te cuenta tradiciones? ¿Te gusta el lugar? o ¿por qué?

DEN: **me gusta el lugar**

ENTR: ¿sí? **¿Y tú Clarita?**

CLA: ¿qué?

ENTR: **¿dónde crees que te identificas más con guerrero, con Tabasco o aquí en la Ciudad de México? ¿Tú de dónde eres?**

CLA: **de aquí**

ENTR: **¿de aquí? Entonces, no si te dicen ay eres de, de Tabasco, de Guerrero como tus papás**

CLA: **no**

ENTR: **¿tú eres de aquí?**

CLA: **sí**

[...]

ENTR: **¿y tú entonces de dónde te identificas? ¿De aquí con la ciudad?** (LIZ: **ajá**)

En el caso de los niños de sexto grado no supieron el significado de *mestizo* como se verá en el siguiente fragmento. A pesar de ello, los niños no necesitan saber la definición, les basta con reconocer que hay rasgos culturales a los cuales se quieren adscribir o con los cuales se identifican. En cuanto al término *indígena* los niños de sexto grado bajaban la mirada y se quedaban en silencio, esto, no significa que no supieran el significado, sino por lo que Hamel (1993) comenta que ya los aztecas usaban términos para hablar de *los otros* de forma peyorativa, de tal manera que hoy en día se siguen utilizando esos conceptos para discriminar y ofender a los indígenas que, incluso se denominan *indios* como una forma más agravante. Está claro que los términos en sí mismos no son discriminadores, lo son las intenciones comunicativas de las personas, a saber, tanto el emisor como el receptor entran en un juego discursivo entre las intenciones del que emite algo y lo que entiende el que lo recibe⁴⁶.

Sexto grado, identidad

ENTR: ¿no? como ahorita venía en su examen ¿no? de que, de las lenguas indígenas (CLA: ¡ah sí!) ENTR: y todo eso ¿qué significa ser indígena? ¿o qué es indígena?

(*Silencio*)

CLA: pues

ENTR: a ver si te hubiera puesto el maestro David en el examen ¿qué le pondrías?

CLA: **no sé**

ENTR: ¿no sabes?

CLA: no

ENTR: **¿y qué es ser mestizo?**

⁴⁶ Vid. Searle (1994).

LIZ: ¿mestizo? eso sí no sé

ENTR: ¿no? no se acuerdan de sus clases de historia

DEN: no eso no nos enseñaron

ENTR: entonces ¿no sabes? ¿Qué es indígena? ¿O mestizo?

CLA: mestizo no

[...]

ENTR: ¿por qué? les cuesta trabajo que ¿por qué creen que eso cuesta trabajo?

LIZ: no sé porque no sabemos distinguir cuál es cuál

[...]

ENTR: ¿tú eres mestizo?

LIZ: es que no sé qué significa mestizo

Es interesante resaltar que en cuanto les pregunté a ambos grupos *¿qué es ser indígena?* tuvieron menos dificultades a la hora de responder. Hay que notar que en sus respuestas coincide que reconocen que ser *indígena* es venir de otro lugar, incluso de Estados Unidos y hablar otras lenguas, pues como mencione en §1.2 se utiliza el criterio de la lengua para establecer si una persona es indígena o no:

Segundo grado, identidad:

DUL: es alguien que habla en otro idioma a pesar de que habla español

ENTR: ajá ¿y cómo son? // Los indígenas // ¿eh?

SUR: algunos vienen en Estados Unidos

ENTR: ¿venden en Estados Unidos? ¿Algunos qué?

SUR: vienen de Estados Unidos

ENTR: ah, Ajá

SUR: **como su papá de Dulce que él es triqui** ¿sí o no, Dulce que tu papá es triqui y vino de Estados Unidos?

Sexto grado, identidad:

ENTR: Denilson, ayuda a tus compañeras ¿sí? **¿Qué es ser indígena?**

DEN: ¿qué es ser indígena? **es ser una persona que habla, habla muchas lenguas**

ENTR: **¿qué ser indígena? ¿Qué es? ¿O mestizo?**

LIZ: mestizo no sé, pero **indígena es cuando vienes de otro, otro** estado y en ese estado hablas en otro idioma o algo así

ENTR: **¿quiénes son indígenas entonces?**

LIZ: <sic> pus </sic> **los que vienen de otro estado**

ENTR: ¿cómo quiénes? ¿Aquí en esa escuela hay?

LIZ: muchos

ENTR: ¿muchos o poquitos? **¿Pero nada más con que vengas de otro estado ya eres indígena?**

LIZ: **no**

ENTR: **¿qué tienes que tener?**

LIZ: **ah eso si no sé**

También debe hacerse notar que entre los niños indígenas señalan a sus compañeros de otras comunidades como indígenas sin importar si pertenecen a la misma comunidad o no, aunque ellos mismos hayan dicho no considerarse como tal. El criterio que utilizan es que vienen de otro lugar y hablan otra lengua

Segundo grado, identidad:

ENTR: ¿o no sabes? ¿No sabes? ¿Y tú Lolita?

LOL: de que

ENTR: **¿los triquis son indígenas?**

LOL: **si**

Sexto grado, identidad:

ENTR: **¿con quién se identifican?**

CLA: **tú con indígena ¿no? Digo, yo no sé**

Otro aspecto importante a resaltar es el uso de la indumentaria como un rasgo cultural indígena al cual llamé sutil ya que, en el caso de los triquis usan huipil como traje representativo de su comunidad. Al respecto, pude observar que los artesanos triquis que venden cerca de la escuela República de Colombia usan el huipil. Esto puede ser para generar ganancias económicas a la hora de vender sus artesanías, el hecho de usar huipil atrae a los turistas extranjeros e incluso nacionales. A este hecho, como ya mencioné, Comaroff y Comaroff (2011) creen que se debe a una *mercantilización de la cultura*, de esta manera es posible que las comunidades indígenas sean rentables y reconocidas por sus productos *autóctonos*, sin embargo también es cierto que no sólo es una ganancia económica, también es cómo los indígenas utilizan sus identidades dependiendo del clima en donde están interactuando.

En el siguiente fragmento, una niña menciona que usa el huipil sólo cuando sale a vender con su mamá, en otra ocasión relata que los de SEDEREC les regalan cosas o becas con el hecho de ponerse su huipil y asistir a unas reuniones.

Sexto grado, cómo eres:

ENTR: **¿y tú usas huipil en tu casa?**

MAR: no, pero **cuando salgo a vender con mi mamá sí**

De acuerdo a los ejemplos presentados en este capítulo, es posible ver que a pesar de que los niños no conozcan el significado de los términos *indígena* o *mestizo* – ENTR: [...] **¿qué más es ser indígena?** LIZ: **no lo sé**–, son capaces de reconocer que existen diferencias a su manera, como tal es el caso de solo pensar en el lugar de nacimiento y lengua para definir indígena. Pero

también distinguen entre los diferentes climas para utilizar sus identidades ya sea mestiza en el nicho de socialización escolar o étnica en el pueblo o en espacios de comercio.

Sexto grado, identidad:

CLA: tienes que tener este, pues otras

LIZ: ¿lenguas?

CLA: no, bueno aparte, otras, como otras, ay se me fue el nombre, como otras

ENTR: **en su examen decía que México es un país multicultural**

LIZ y CLA: ¡multicultural, multicultural!

ENTR: ¿eso qué es?

LIZ: es cuando (*risas*) es cuando (ENTR: ¿qué respondiste?) **es cuando tienes mucha cultura como eh, pues las lenguas o personas que hablan otras lenguas o personas que vienen de otros estados**

ENTR: y las tradiciones ¿no? que tienen

CLA: ah **tradiciones** es lo que iba a decir hace ratito

ENTR: <*sic*> tonces </*sic*> éste ¿como cuáles conoces tú?

LIZ: ¿de qué?

ENTR: tra <*palabra_cortada*> así culturas, tradiciones / de aquí en México en México

CLA: **el día de muertos ¿no?**

LIZ: el día de muertos

ENTR: **, pero de culturas indígenas**

DEN: **navidad**

LIZ: **¡culturas indígenas!**

A continuación aparece un fragmento en donde les pregunté si se identifican más con los mestizos o con los indígenas, CLA, la niña chontal de Tabasco responde que con los mestizos, enseguida su amiga triqui, LIZ, no sabe que decir y responde que también con mestizos, tal vez

su respuesta es parte del estímulo de su amiga con la que tiene un lazo de lealtad y pertenencia y por lo tanto, a su identidad colectiva. En este caso, Giménez (1993) menciona que es posible que LIZ necesite de CLA para reconocerse intersubjetivamente, es decir, el reconocimiento de la identidad es social:

Sexto grado, identidad:

CLA: pues yo no sé si soy indígena o mestiza

ENTR:., pero por tu cultura, lo que haces en la escuela por cómo vives **¿tú te identificas más con? (CLA: con mestizos)** con los mestizos ¿no? ¿Y tú?

LIZ: no sé // creo que igual con mestizo

ENTR: ¿mestizo? ¿Y tú? **¿Con que te identificas Denilson?** ¿Tú que eres indígena, mestizo, blanco?

DEN: ¿mestizo? a no ¿indígena?

ENTR: ¿sí?

DEN: no sé

En cuanto a la relación entre identidad y migración los cinco niños indígenas de familias migrantes de segundo y cuatro de sexto grado reconocen que sus padres –o alguno de ellos– proceden de otros lugares o “del extranjero”, como ellos dicen, aunque aclaran no saber los motivos por los que dejaron su pueblo porque “sus papás no les han contado”. Frente a esta realidad, no es difícil identificar que la motivación principal fue buscar mejores condiciones de vida en familia con el empleo informal al que se refiere Arizpe (1978). En el caso de LOL, la niña nahua, su papá es zapatero y elabora suecos de madera, la mamá de MAR vende artesanías cerca de Bellas Artes y en ocasiones la invitan a vender a ferias de artesanías en el zócalo capitalino por parte de SEDEREC, también contó que ellos les preguntan cosas, les dan becas, les regalan cosas y hay payasos, sólo tienen que ir con su huipil y con el adulto que los inscribe al programa. Además, resulta interesante ver lo contradictorio de los discursos de MAR, pues dice que le gusta más la ciudad a pesar de que se autoadscribe como indígena en la figura 7.

Segundo grado, datos generales:

ENTR: **¿tus papás éste son de aquí de la ciudad?**

LOL: **uno no**

ENTR: ¿de dónde es?

LOL: **de un pueblito** // habla otra lengua, pero ya se vino para **acá**

ENTR: ¡ah ya! ¿y porque se vino para acá?

(Silencio)

Sexto grado, datos generales:

ENTR: y sie **¿y siempre has vivido aquí en la ciudad? o ¿desde cuándo vives acá?**

MAR: **sí desde chiquita**

ENTR: ¿desde chiquita? ¿Te gusta la ciudad? o ¿te gusta más allá?

MAR: **me gusta más la ciudad**

ENTR: ¿sí? **¿y por qué se vinieron a vivir para acá?**

MAR: porque éste (*risas*) mí est *<palabra_cortada>*, mí, **como antes no tenían mucho para comer allá, pues se vinieron para acá a trabajar**

ENTR: ¿y qué hacen? **¿Qué hacen acá tus papás? ¿Son artesanos?**

MAR: **sí**

ENTR: **¿qué hacen?**

MAR: **este pulseras mi mamá hace huipil**

ENTR: ¿huipil?

MA: **mjm**

ENTR: ¿qué más?

MAR: pulseras, este es que luego éste como que hace, empieza a hacer arete, pero no sé cómo le hace

Otro punto importante relacionado con la migración son los lazos que mantienen con familias indígenas migrantes dentro de la Ciudad de México, como lo mencioné anteriormente, el

territorio les da pertenencia y apropiación al estar lejos del lugar de origen, de tal manera que a donde llegan a vivir conforman pequeñas comunidades imaginadas, sobre todo los triquis, que viven en tres edificios de la alcaldía Gustavo A. Madero – LIZ, MAR, YAN, DUL y YAN excepto YOH que vive por el hospital Juárez– y, a causa de los programas de desarrollo social del gobierno se los concedieron. Estos edificios y un patio central –que contiene pintas de reivindicación indígena y la lucha zapatista donde recrean sus lazos identitarios étnicos, como pudo verse en §4.1– son importantes, pues es donde realizan sus prácticas colectivas, como se vio en los fragmentos del bautizo de DUL y la boda de los papás de LIZ:

Sexto grado, cumpleaños:

ENTR: toda tu familia vive en el mismo edificio

MAR: no

ENTR: ¿no? ¿Dónde viven los demás?

MAR: eh como son tres edificios <sic> pus </sic> do, en do <palabra_cortada> en dos de esos edificios viven mis, mis tíos, mis primos

En el siguiente fragmento de un discurso que sostuve con la niña triqui de sexto grado, LIZ, la niña describe la feria de San Juan Copala a la que asistió el año pasado a la entrevista. Este es un elemento identitario que continua, pues LIZ lo tiene presente y reconoce elementos importantes de la fiesta, que es una tradición triqui. En cuanto le pregunte por *Tata Chuy*, dice no saber quién es aunque más tarde menciona que es un santito. Cabe resaltar que DUL y YAN de segundo grado tienen más presente a Tata Chuy, esto puede ser porque la devoción católica hacia Dios y los santos tiene diferentes grados de sentimiento y veneración religiosa.

ENTR: Cuéntame de la fiesta de allá de San Juan Copala, es la de, ¿de en la feria anual?

LIZ: mhm pero fue del otro año cuando fui a la fiesta de no sé qué era no me acuerdo ya no me acuerdo

ENTR: ajá, ¿es en marzo febrero, no?

LIZ: creo que fue en / marzo, si fue en marzo, eh me fui con mi mamá es que ahí se disfrazaban (ENTR: ajá) no me acuerdo cómo era, se disfrazaban, tenían una máscaras que tenían cuernos y tenían unos, es que no sé cómo se llaman, como unos látigos no sé cómo se llaman esos pero

eran grandes y con esos le pegaban al piso pero sonaba bien feo (ENTR: aja) y pero primero tienes que pasar tenían

ENTR: pero ¿por qué hacen eso?

LIZ: no lo sé

ENTR: ajá

LIZ: pero ahí bailan ahí se juntan muchos de esos y empiezan a bailar puros hombres eh y ya de ahí ya si te quieres meter tú <sic> pus </sic>, te puedes meter (ENTR: ajá) y lo primero en el día tienes que ir a la iglesia a quitarte tus pecados te paras ahí te pegan con una / una / como un ¿cómo se llama? una rama (ENTR: ajá) pero esa rama es como un poquito gruesa como de este tamaño te, te van pegando ahí en la espalda a mí me pegaron en la espalda (ENTR: ajá ¿apoco?) y ahorita vi el también mi, mi hermano de primero

ENTR: ¿y le duele?

LIZ: no porque te pegan despacio

ENTR: ¿quién? ¿Arnulfo?

LIZ: (asiente con la cabeza) eh te pegan despacio ahí y ya de ahí de día comes y así y ahí empiezan a bailar todo pero ya como casi, como a las 7 empiezan a bailar / y ya y empiezan ahí a hacer eso por casi todo el pueblo

ENTR: ¿y éste es la misma feria la del santo patrono? ¿Qué es la de San Juan? ¿o a esa no has ido?

LIZ: no he ido

ENTR: ¿no? ¿y tata Chuy? ¿Cuándo le fe <palabra_cortada> ¿quién es Tata Chuy?

LIZ: no sé

ENTR: ¿no conoces a tata Chuy?

[...]

LIZ: es como es como un santito o algo

De acuerdo con el capítulo 2 que versa sobre la escuela como un lugar de reestructuración de las identidades étnicas de los niños cuyas familias han tenido que migrar y que enfrentan políticas lingüísticas y una educación que dice ser *intercultural*, como en el caso de la escuela República de Colombia que se incluye dentro del Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Al realizar el trabajo de campo es cierto que el espacio educativo favorece a la construcción y reestructuración de los rasgos culturales identitarios; sin embargo, no todos, ya que otros

permanecen como es el caso de las festividades: bodas, bautizos, ceremonias, es decir, no se logra reestructurar en su totalidad la identidad étnica.

Pude constatar que a pesar de que la escuela República de Colombia realiza ciertas actividades para llamar la atención hacia la interculturalidad, algunos niños indígenas de familias migrantes no les significa, por ejemplo los niños de segundo grado aprendieron los números en náhuatl, pero se les olvida que hay triquis, mazahuas, zapotecos, totonacos y chontales de Tabasco conviviendo en este nicho de socialización. Además, muestran en la pared del salón un mapa de la diversidad cultural y las lenguas indígenas nacionales como parte de la visibilización de estas comunidades. En el grupo de sexto grado tienen cartulinas donde mencionan algunas comunidades indígenas de México. En esta ocasión, pude darme cuenta que los no se reconocen en esas cartulinas y mapas, sino únicamente es una referencia más escolar. Otra actividad que pude observar fue durante las efemérides de un lunes en donde la comunidad en general aprendió sobre la diversidad lingüística del país, también de un concurso que fomentó el SEMLE, sobre lenguas indígenas para que los niños tomaran conciencia acerca de la diversidad lingüística y la pérdida o desplazamiento de las lenguas; sin embargo, a los niños no les significó porque no eran chichimecos, ni nahuas, sólo trabajaron como una actividad más. A continuación se presenta un fragmento donde los niños realizan actividades escolares.

Segundo grado, museo de lenguas indígenas:

ENTR: ¿Qué están haciendo?

LOL: no, un tapete

ENTR: ¡ah! ¿Para qué es? ¿El de los papelitos? ¿Para qué es?

LOL: es **porque estamos viendo una lengua indígena** que a mi, a mi equipo le tocó

ENTR: ajá ¿y qué te tocó?

LOL: chichimeco jonaz

ENTR: ¿y de dónde es?

LOL: de otra lengua

ENTR: ¿Pero en donde se habla? ¿No sabes?

LOL: no es que a mí me tocó las tradiciones

ENTR: ¡ah ya! ¿Y para que hacen eso?

LOL: porque la directora le dijo a la maestra que teníamos que hacer un / un, un trabajo de las lenguas indígenas (ENTR: ¡ah ya!) y la maestra decidió un museo de lenguas indígenas

Otro caso relacionado con la escuela intercultural es lo relacionado con la conservación de las lenguas, por ejemplo, el papá de LOL que es nahua y no quiere que sus hijos aprendan su lengua, la mamá es mestiza y ella sí quiere que la aprendan, incluso se puede ver el argumento que el papá emplea para no transmitir la lengua a sus hijos como Terborg (2016) reflexiona acerca de que más que el mantenimiento por el mantenimiento de una lengua, se deben escuchar las razones de los hablantes, de lo contrario no hay una justificación para revitalizar la lengua. Es interesante notar como el entorno escolar se inmiscuye en el familiar y, en este caso parecen oponerse, este un ejemplo de cómo los valores que la escuela enseña son el parteaguas que puede generar cambios en el uso de la lengua en el nicho familiar, pues LOL, se dio cuenta por un concurso que organizó la escuela con el impulso del SEMLE, del valor e importancia de las lenguas indígenas. De esta manera LOL le otorga un nuevo valor al náhuatl que habla su papá y que él no quiere que ella aprenda, pese a ello la escuela no deja de ser un nicho de socialización que desplaza las lenguas indígenas.

Segundo grado, datos generales:

LOL: porque es otra / este / otra le<palabra_cortada> ot <palabra_cortada> algo que yo no entiendo que, que **le dice mi mamá que me enseñe, pero él no quiere**

ENTR:., pero **¿por qué no quiere?**

LOL: **porque dice que no es / es<(:)>te no nos va a servir para qué nos va a enseñar**

ENTR: está bien **¿y tú crees que tienes razón tu papá? /**

LOL: **(niega con la cabeza)**

ENTR: ¿no? ¿Por qué, Lolita?

LOL: porque éste

ENTR: ¿por qué, Lolita? **¿Por qué piensas que no está bien?**

LOL: **porque aquí en la escuela** van a hacer algo que ya no me acuerdo cómo se llama de (*ENTR: un concurso*) creo que sí un *<sic>* concurso *</sic>* **de otras lenguas** (*ENTR: ajá*) que tenemos que aprendernos (*ENTR: sí*) **por eso creo que está mal**

Con estas actividades se debe reconocer la labor de la directora y los maestros por buscar que la escuela República de Colombia sea lo más apegada al paradigma de lo intercultural; sin embargo, esto no se logra por la falta de materiales como libros de texto gratuitos que representen la diversidad cultural y lingüística, maestros con conocimientos y pedagogía étnica, por mencionar algunos. De esta manera la escuela República de Colombia es un nicho de socialización en donde interactúan la identidad mestiza y la identidad étnica.

Es importante identificar que la lengua es uno de los rasgos superficiales que constituyen a la identidad, pues la interacción social con la cual los niños se reconocen y reconocen a sus pares y adultos en semejanza o diferencia, es lo primero que se modifica en el ámbito escolar urbano. En el siguiente fragmento, un niño admite que su papá no quiere que el aprenda triqui, su compañera nahua se identifica y responde *¡ahí está! ¡Como mi papá!*, de tal manera que como niños indígenas de familias migrantes se autorreconocen e interiorizan las distinciones y los contrastes con sus compañeros y así conforman algunos rasgos de sus identidades.

Segundo grado, datos generales:

ENTR: ¿sí? **¿Y el triqui no te gusta?**

YOH: (*asiente con la cabeza*)

ENTR: ¿sí también? **¿Por qué no lo no lo aprendes? ¿Qué te dice tu papá?**

YOH: **que no**

ENTR: ¿Por qué no? ¿No quiere que aprendas tu triqui?

YOH: (*niega con la cabeza*)

LOL: ¡ahí está! **¡Como mi papá!**

Frente a esta situación, no hay que olvidar que a pesar de que este nicho de socialización escolar busca el respeto y valoración por las identidades étnicas, no deja de fomentar la pérdida o

desplazamiento de la lengua puesto que el español es la lengua con la que se enseñan los contenidos educativos. A continuación, en el fragmento de SUR, la niña mazateca-zapoteca confirma el uso del español en la escuela, encima de reafirmar la importancia del entorno familiar, pues es el principal motor de aprendizaje de su lengua materna, por su parte, la escuela debería ser el siguiente eslabón que contribuya al uso de las lenguas indígenas y las culturas. Es interesante que en el caso de MAR, la niña triqui de sexto grado, habla de unos talleres a los que asiste cuando van a vender, donde le enseñan la importancia de las lenguas indígenas, pues a pesar de que la escuela les fomenta de alguna manera la idea de que su lengua tiene un valor, hay otros medios externos que también recalcan su importancia:

Segundo grado, datos generales:

ENTR: ¡órale qué padre! ¿no? ¿y entonces a ti **te gustaría que te enseñará mazateco en la escuela?**

SUR: mi mamá, **mi mamá ya me enseñó**

ENTR: okay, este ¿qué sientes que aquí en la escuela sólo te hablen en español?

LOL: pues cansado

ENTR: ¿por qué?

LOL: porque siempre hablamos español

ENTR: okey, este **¿qué sientes que aquí en la escuela sólo te hablen en español?**

LOL: **pues cansado**

ENTR: **¿por qué?**

LOL: **porque siempre hablamos español**

ENTR: ¿sí? ¿Y qué otra lengua te gustaría aprender?

LOL: este // este china

ENTR: ¿china? okey **¿Te gustaría que te dieran la clase en Náhuatl?**

LOL: (*asiente con la cabeza*)

ENTR: ¿sí? ¿Por qué?

LOL: **porque puedo aprender la, la lengua que mi papá sabe**

ENTR: ¿no te gustaría que te enseñaran aquí triqui?

YOH: ajá a Oaxaca // en el pueblo

Sexto grado, datos generales:

ENTR: ¿no? **¿Y que si sientes que aquí en la escuela sólo hablen español y que no hablen otras lenguas?** que la, la, las clases sean en español nada más

MAR: no sé **raro, deberían también enseñar otras lenguas para que no se pierdan**

ENTR: claro, sí **¿y eso quién te lo ha enseñado?**

MAR: <sic> pus </sic> **este, luego como / vamos este a, a eventos a vender, pues ven <palabra_cortada> ponen talleres de para los niños y yo voy ahí luego <ininteligible>**

En una ocasión entrevisté a niños mestizos para saber la perspectiva de *los otros* acerca de los niños indígenas, una de ellas fue MAI de segundo grado y compañera de DUL, LOL, SUR, YAN y YOH. Bajo el permiso de la maestra y de MAI salió junto con YAN a la mesa del patio de la escuela y relató, que sabe que YAN es de Oaxaca, lo interesante de este fragmento, no es sólo el hecho de que MAI sepa que YAN es de Oaxaca, sino que YAN reaccionó con sorpresa al darse cuenta que su compañera, con la que casi no habla, supiera acerca de su origen; mientras que YAN no supo de donde es MAI. Esto significa que los mestizos al ser la población dominante no tienen que explicar de dónde son ni qué lengua hablan porque representan la mayoría homogénea. Los mestizos en su mayoría, no saben de dónde vienen sus compañeros indígenas, para ellos todos son indígenas, simplemente porque hablan otra lengua. Por otra parte, tres niñas mestizas de sexto grado me mencionaron que no sabían de donde eran sus compañeras indígenas, aunque sí saben que hablan otras lenguas o son de otro lado.

Segundo grado, YAN y MAI:

ENTR: oye y este ¿tú sabes de donde es Yana?

MAI: Sí de Oaxaca

YAN: (*se sorprende de que su compañera sepa que es de Oaxaca*)

Otro punto importante a destacar es que los niños indígenas reconocen a sus compañeros o amigos indígenas como tales, esto les permite tener una interacción social y, por lo tanto estrechar lazos en común que las hace similares dentro de un grupo de mestizos donde ellas son las diferentes:

Segundo grado, datos generales:

ENTR: oye y, entonces **¿en tu salón hay niños que hablan también otras lenguas?**

SUR: si

ENTR: ¿quiénes son? ¿son tus amigos?

SUR: **Dulce y Yana** <sic> nomás ellas </sic>

ENTR: y, entonces, tú has, este **¿conoces en tu salón otros niños que hablan otras lenguas?**

YOH: ajá, ajá

ENTR: ¿sí? ¿Cuál? ¿Cuáles?

YOH: **Yana y Dulce**

En cuanto a la discriminación y el rechazo que surge dentro de la escuela República de Colombia, es interesante ver que, a pesar de que haya disminuido en los últimos años, desde que se adscribió al programa intercultural bilingüe; aún hay elementos de rechazo y burla hacia los niños indígenas. Es funcional identificar las relaciones de los cinco niños indígenas de familias migrantes de segundo y cuatro de sexto grado, por ejemplo, las situaciones que enfrentan todos los días entre sí y con sus pares mestizos; tal es el caso de los siguientes ejemplos, CLA menciona que en la comunidad de sus papá, que chontal de Tabasco, no hay un traje típico como el huipil de los triquis, le cuestioné si le gustaría usar un traje así y dónde lo utilizaría, la niña chontal CLA, menciona que en su casa sus hermano se burlarían de ella si lo llegara a utilizar –es curioso que siendo indígenas de una comunidad, se burlen de la indumentaria de otra comunidad

indígena porque no se autoascriben como indígenas—, como en la escuela se burlan de sus compañeros y siente feo, declara que no les dice nada y sólo se queda callada, como suele suceder cuando se presencian este tipo de actitudes. En el otro ejemplo, AND comentó durante la clase de español acerca de su compañera triqui, MAR que a grandes rasgos, la rechaza y discrimina por su origen y apariencia. Estos fragmentos son para reflexionar acerca de la visibilidad de los niños indígenas en esta escuela, que si bien es importante que se reconozcan, aún se conserva la discriminación como herencia cultural que se adquiere con la familia, pero que la escuela fomenta.

Sexto grado, ¿cómo eres tú?

ENTR: ¿te gustaría usar algún traje así?

CLA: sí

ENTR: ¿y venir a la escuela?

CLA: sí

ENTR: porque no le pides que te haga uno a su mamá, un trajecito

CLA: **porque mis hermanos son muy burlones** y si les pido uno así van a decir “¡ay ahora tú con eso qué!” pues por eso no, pero sí quiero uno

ENTR: **ajá y en la escuela cuando ves que se burlan de tus de tus compañeritas que ¿qué les dices?**

CLA: nada, *<sic>* na *</sic>* más **me quedo así callada, pero yo no me burlo**

ENTR: **¿, pero te enojas?**

CLA: **un poquito**

ENTR: **¿sí? ¿Sientes feo?**

(CLA: *asiente con la cabeza*)

Sexto grado, durante el recreo:

AND: **Maricruz es agresiva porque viene de otro país, no tiene educación porque en su casa no le enseñan**

ENTR: ¿en esta escuela hay más niños como Maricruz?

AND: sí, **Lizbeth, Clara y Denilson, ellos son de otro país porque hablan otra lengua. Maricruz es india**

ENTR: ¿qué es ser india?

AND: pues así como ella, **pues huele feo, no se baña, alza la axila y huele feo, eso es de educación por eso huele feo**, ella me dice gorda y yo le digo india, es una forma de cariño, si le digo «la india» es de cariño, es **feo cuando le digo «Maricruz la india»**

En la escuela República de Colombia es interesante cómo son las interacciones dentro de los salones de clase que son heterogéneos. A grandes rasgos, se conforman pequeños grupos: CLA –totonaca– y LIZ –triqui– se sientan juntas; mientras que MAR –la otra niña triqui–, en ocasiones se sienta adelante o atrás de ellas; pude ver que es muy extrovertida y platica mucho con sus compañeros mestizos. DEN, se sienta apartado de sus compañeras y no parece tener un grupo de amigos en particular. Es posible observar una mayor integración entre niños mestizos e indígenas con el grupo de sexto grado, a pesar de que siguen segregándose por grupos, los niños indígenas de sexto socializan más con sus compañeros mestizos y son más participativos en clase. Los niños indígenas de segundo grado se sientan juntos, ZUR y DUL en una mesa YAN en otra sola, LOL con un niño o niña mestiza y YOH siempre solo y apartado de ellas, al igual que en el grupo de sexto grado, los maestros les dan la libertad de sentarse como desean, lo mismo se repite durante el recreo, como mencioné en §4.1. Al respecto, Bartolomé (1997) señala que poder encontrar a una persona afín es reencontrarse con la identidad que es propia y con la que se puede ser partícipe por aquellos valores y símbolos de los que se vale. Merece la pena hablar de la *identidad íntima* descrita por Lipiansky (1992) donde los niños indígenas van teniendo relaciones más profundas hasta llegar a ser más íntimas y confidenciales, pues hay una mayor confianza para revelar quienes son. Socialmente, los niños indígenas son identificados por los demás como distintos, ello no implica que necesiten ser discriminados ni rechazados por ser diferentes, sino que se legitima el derecho a la relación entre lo que son y lo que los demás ven en ellos. Por ello, el poder de reconocerse se ejercita al crear lazos con sus amigos.

Como parte del primer análisis de los datos etnográficos pude reconocer los elementos identitarios a los cuales dividí como superficiales y profundos. Por los primeros hago referencia a la indumentaria, la lengua, los hábitos, gustos, alimentación y a los segundos, estarían la boda, el

bautizo, tata chuy los funerales, mismos que haré referencia de manera explícita en el siguiente apartado, de manera específica resaltando los cambios y continuidades.

4.3 Cambios y continuidades en los discursos de los niños indígenas

Este apartado es primordial ya que me enfoco en los cambios y continuidades de las identidades mestizas y étnicas de los cinco niños indígenas de familias migrantes de segundo y cuatro de sexto grado que asisten a la escuela República de Colombia, mismos que son vistos desde los discursos que desarrollaron con las 23 diversas temáticas. Es innegable que frente a un panorama como este, se producen cambios que son indicio de las reestructuraciones de las identidades en los elementos culturales superficiales y profundos de las identidades a través de los discursos infantiles en un nicho de socialización como lo es la escuela intercultural república de Colombia.

Recordemos que la identidad de acuerdo con Giménez (2002) es el conjunto de repertorios culturales que un actor social interioriza y, con la ayuda de ellos, dicho actor en su forma individual y colectiva, logra marcar sus fronteras para distinguirse de los demás actores en una situación histórica particular cuyo espacio sociocultural es específico. De esta manera, las identidades étnicas infantiles que viven de cerca la migración de sus familias, sufrieron cambios y continuidades en sus repertorios culturales –considero son superficiales– que interiorizan cuando ya son considerados propios, pues hay zonas de estabilidad y de cambio que dan como resultado las identidades infantiles, gracias al nicho de socialización escolar, sin dejar de lado que hay elementos profundos de la identidad étnica que no van a desplazarse, tal es el caso de las dos niñas triquis de sexto grado que en §4.1 mencioné, cómo es que conservan rasgos rituales étnicos a pesar de su inmersión escolar. Cabe señalar que los niños son susceptibles a este nicho, esto varía de acuerdo al grado de proximidad con los rasgos mestizos, la familia y la comunidad indígena de la que proceden, pues no es lo mismo ser mazateco que totonaca.

Gonzalbo (2002) refiere que las personas tienen identidad y con ella forjan su cultura si logran adaptarse y cambiar ante el contexto como sucede con los niños indígenas, pues a pesar de que son niños que nacieron en la Ciudad de México, excepto MAR que nació en la Ciudad de Oaxaca y llegó desde pequeña, se han adaptado a cambios importantes porque la cultura que se

gesta en la familia, no es la misma que la de la escuela. Esto crea un choque entre dos mundos diferentes y complementarios donde los niños se apropian de aquello con lo que se identifican de cada mundo. De los rasgos culturales superficiales emerge la lengua, la indumentaria, la alimentación, las actividades de ocio y la forma de vida que les da pertenencia y, por lo tanto una identidad colectiva dentro del lugar donde los niños nacieron y se encuentran día tras día. Asimismo, los rasgos culturales profundos son rasgos culturales étnicos obedecen a rituales como bodas, bautizos o funerales a los que los niños asisten desde pequeños y siguen presentes en sus vidas, por lo menos hasta la última etapa de los años escolares que yo presencie. Lo anterior porque los rasgos culturales indígenas les producen sentimiento o apego, en un principio porque los padres así lo determinan y más tarde porque es posible que ellos mismos lo desarrollen inconscientemente con las visitas al pueblo.

Es complejo hablar de identidad, lo cierto es que a través del trabajo de campo, se pude dar cuenta de ciertos rasgos culturales frágiles y ciertos rasgos culturales profundos en los que se estructura una identidad mestiza y una identidad étnica. Ciertamente es que, al inicio de esta investigación inicié con la reestructuración de una identidad, pero a lo largo del trabajo se mostraron cambios en los elementos superficiales y continuidades en los elementos profundos de la identidad étnica, a lo que podemos llamar reestructuración identitaria. También fue posible observar que hay casos en sexto grado donde a pesar de que en la figura 7 se autoadscriben como indígenas, no saben lo que ello significa y su respuesta fue fortuita porque en otras ocasiones se contradicen y se asumen como mestizos, lo que significa que en el grupo de sexto grado en la realidad no hay niños que se autoadscriben como indígenas. Lo anterior porque la escuela media las interacciones y situaciones, los niños indígenas son imbuidos en un ambiente educativo desindianizador con elementos socioculturales específicos que los lleva a vestir, visitar centros comerciales, utilizar artículos de tecnología, asistir a cines, adquirir productos, alimentos y servicios de un mundo occidental moderno y vivir como tales, de esta manera configuran su propia cultura de la que se desprenden las identidades de los cinco niños indígenas de familias migrantes de segundo y cuatro de sexto grado.

A fin de cuentas, el ambiente educativo de esta escuela urbana reproduce un tipo de cultura –como se ha visto en este estudio de caso– mestiza y occidental, se caracteriza por

aculturar y adoctrinar a los niños a un modelo de persona y una forma de vida moderna, que no es precisamente indígena, es este sentido puedo decir que se están creando *culturas híbridas* de acuerdo con García Canclini (1990).

En la siguiente figura 8 se observa cómo se reestructura la identidad de mi muestra en el nicho de socialización escolar: República de Colombia, de alguna manera estos niños indígenas han sido insertados en un ambiente sociocultural distinto al que nacieron sus padres y abuelos. Merece la pena hablar de la existencia del tránsito étnico que los niños indígenas han vivido con el paso del núcleo familiar a la escuela.

Se puede ver que la cultura funge un papel importante como intermediario entre la memoria colectiva y la identidad; sin la transmisión de cultura no hay memoria colectiva que pueda ser transmitida o sus correspondientes rasgos culturales con los cuales una persona y, en este caso, un niño se identifica. A pesar de ello, la memoria colectiva se sustituye, a causa de los valores mestizos que se imponen con los cuales YOH, YAN, DUL, ZUR, LOL, MAR, LIZ, CLA y DEN se identifican, entonces la cultura y las identidades de los niños indígenas en esta situación requieren crear su propia memoria como indígenas urbanizados o, mejor dicho, ya como “nuevos mestizos” y, de acuerdo con la ideas de Appiah (2007) es posible reconocer que entre los niños que comparten un mismo nicho de socialización escolar, debe haber solidaridad, pues se supone que comparten una misma identidad, de lo contrario, al ser y pensar diferente surgen identidades diferentes.

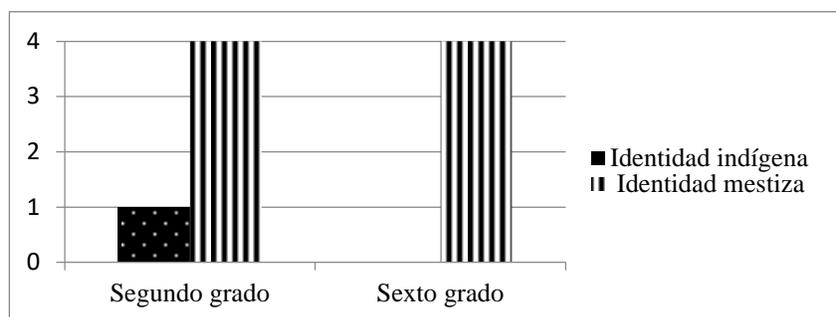
FIGURA 8. *Elementos de la reestructuración de la identidad a través de la escuela*



La reestructuración de la identidad en el ambiente educativo es dinámica y paulatina durante el paso por los años escolares donde se propicia la interacción por la convivencia diaria con sus pares y el proceso de aprendizaje cuyo programa educativo si no es intercultural, fragmenta y acultura, como en el caso de la escuela República de Colombia. Por lo tanto, YOH, YAN, DUL, ZUR, LOL, MAR, LIZ, CLA y DEN se reflejan ante un mundo moderno, intercomunicado que permea en la forma en como ellos se ven y se asumen y buscan construir su pasado y reinventar su futuro como Giménez (2005) comenta: mezclan lo antiguo con lo nuevo adaptándose a la nueva sociedad emergente.

Durante las cuatro temporadas de trabajo de campo, pude observar que los cambios y continuidades debían entenderse de acuerdo a las etapas que los niños atraviesan, dado que el tiempo transcurre entre la llegada a la escuela de unos niños y la salida de otros, a saber, los niños de sexto grado han atravesado por los años escolares y reflejo de ello son las reestructuraciones de las identidades de niños indígenas que en mayor grado han afectado a estos niños en comparación con los de segundo que apenas van iniciando el proceso educativo de aculturación. Prueba de ello es la siguiente figura 9 que realicé, con base en los discursos de cinco niños indígenas de familias migrantes de segundo y cuatro de sexto grado y la etnografía, donde la identidad étnica apenas aparece en el grupo de segundo grado; sin embargo, ya para el grupo de sexto grado desaparece por completo, la identidad mestiza se mantiene en los dos grados en la misma posición; lo que significa que las identidades son absorbidas por la visión mestiza, en virtud del contacto con la misma dentro de la escuela. Desde el inicio de los años escolares, los niños no se identifican con rasgos culturales indígenas –y no buscan ser identificados por el otro como indígenas–, sobremanera los niños de sexto grado que han pasado por todo un proceso de escolarización donde son persuadidos por el medio en el que nacieron y viven. Esto, de alguna manera, determina la manera en que se quieren ver a sí mismos y sólo muestran resquicios de la cultura indígena de sus padres de acuerdo al apego o arraigo que logra subsistir, pues a pesar de que en la figura 7, hay niños de sexto grado que se autoadscriben como indígenas, la realidad es que en sus identidades colectivas están buscando aceptación e inclusión a los nichos sociales que la escuela crea dentro de cada grupo.

FIGURA 9. *Identidad indígena y mestiza por grado escolar*



Los cambios y continuidades, también deben observarse de acuerdo con la comunidad indígena de procedencia de los padres –o alguno de ellos– ya que cada comunidad ha tenido y tiene un contacto diferente con el mundo mestizo –incluso con otras comunidades indígenas– y, con el paso del tiempo han sufrido cambios por este contacto, por ejemplo, los nahuas a pesar de ser numerosos y tener una amplia extensión territorial, han sido los que mayor contacto han tenido desde la conquista hasta nuestros días con los mestizos, por lo tanto, en el imaginario de *lo nahua* se puede rescatar su lengua, sus tradiciones y costumbres que han ido perdiendo para evitar ser rechazados y discriminados. A partir de los discursos de la niña nahua de segundo grado, LOL, poco o nada conoce de la cultura, salvo que su papá habla otra lengua, es de otro lugar y “sabe cosas”. Por ello, es la niña que solo presenta rasgos culturales mestizos dentro de la muestra, es un punto de partida de lo que representa el apego a una identidad mestiza desde el inicio de los años escolares. En vista de que no hubo niños nahuas en el grupo de sexto grado, no fue posible comparar los discursos para observar los cambios y continuidades. A pesar de ello, a través de LOL, fue posible distinguir que los niños nahuas, en virtud del nicho de socialización escolar urbano, son susceptibles a *lo mestizo* –aun antes los años escolares–, pues a través del tiempo, ha sido la comunidad indígena que ha tenido mayor contacto con los mestizos y de esta manera se ve una cultura híbrida.

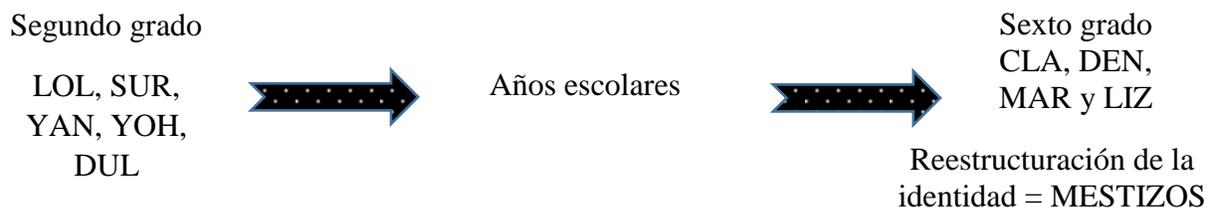
Los triquis en la Ciudad de México, representan el caso de indígenas urbanos que a pesar de ser de los más discriminados, conservan un fuerte arraigo hacia su territorio y cultura que transmiten a sus hijos; por ello, crearon una *comunidad imaginada* en la unidad habitacional donde viven, al norte de la delegación Gustavo A. Madero. Es importante resaltar la comunidad

imaginada que han creado los triquis dentro de la Ciudad de México, porque ello recalca la permanencia de su memoria colectiva al seguir reuniéndose y celebrando en sus festividades fuera del territorio original, lo cual no ocurre con las demás comunidades indígenas de los niños indígenas de este estudio de caso, pues las familias se encuentran dispersas, lo que conlleva a que su memoria colectiva sea más débil y, a pesar de que las niñas triquis de sexto grado viven dentro de esta comunidad, se identifican como mestizas, lo que recalca la hegemonía de una cultura sobre otra, de esta manera el territorio donde los niños viven está permeando en los cambios y continuidades de las identidades étnicas. Las dos niñas triquis de sexto grado MAR y LIZ han pasado por los años escolares a la par de las vistas al pueblo, son la comunidad indígena que más veces al año lo visitan, para seguir con algunas de sus tradiciones, visitar a la familia que vive allá o resolver asuntos pendientes esto, representa una continuidad como rasgo cultural que genera el hábito o la tradición de regresar al pueblo de origen de los papás. Pese a esto, el nicho de socialización es un factor determinante en la reestructuración de sus identidades que presentan más cambios que continuidades, ya que de acuerdo a la figura 10, MAR y LIZ se identifican y asumen como sus compañeras mestizas y, han pasado por un proceso de *desindianización*. A pesar de que MAR se autoadscribe como indígena, la mayor parte de sus discursos son un vaivén entre dos mundos, mientras que LIZ se autoadscribió como mestiza y sus discursos en ocasiones se tornan más hacia la cultura triqui cuando describe fiestas, ceremonias o relatos de brujas y brujería que ha presenciado lo le han contado. Entonces, las continuidades se pueden observar con sus discursos donde detallan las tradiciones y ceremonias que su familia les inculca a seguir como las celebraciones hacia Tata Chuy, bautizos, bodas y demás fiestas que se ciñen a un protocolo, tal es el caso del uso del huipil que se usa en ceremonias como traje de gala y es símbolo de identidad, sin dejar de lado el uso que le dan como *mercantilización de la cultura* en las ciudades. A grandes rasgos, las identidades individuales y colectivas de MAR y LIZ, se han convertido a la cultura híbrida de los mestizos, gracias a los años escolares, pues sus discursos en §4.2 son ejemplo de ello.

Los chontales de Tabasco a pesar de tener un gran orgullo étnico como en el caso del papá de CLA, no logran transmitir la lengua y la cultura a sus hijos para evitar que sean objeto de discriminación y rechazo en el entorno donde se desarrollan. Por ello, CLA es una niña más, que

se considera mestiza y vive de tal manera, visita en ocasiones al pueblo de su papá, sabe algunas palabras en la lengua porque su papá se las enseña y algunas historias fantásticas de duendes, aluxes y seres sobrenaturales; pese a ello, su identidad individual y colectiva son mestizas. Los totonacas como comunidad indígena guardan tradiciones y celebraciones, en su mayoría religiosas y, al igual que los nahuas y chontales de Tabasco, han perdido gran parte de sus costumbres y la lengua por la presión mestiza que los ha ido transformando, con ello, hay una necesidad de los totonacas por dejar de serlo; se puede ver que DEN no conoce el pueblo donde nació su mamá, ni mucho menos las tradiciones y celebraciones principales, de tal manera que, a pesar de que se haya asumido como indígena o totonaca porque “de allá es su mamá”, no guarda más que ese resquicio de identidad étnica, pues todo su estilo de vida se desenvuelve como mestizo, como se pudo ver en sus discursos §4.2. La niña chontal de Tabasco CLA y el niño DEN, aunado a lo anterior, son ejemplo de los cambios que promueve la escuela y su cultura particular que tiene como objetivo crear niños homogéneos a partir de una misma forma de transmisión del conocimiento.

FIGURA 10. *Cambios y continuidades en las identidades*



De la información anterior surgen los siguientes datos de la tabla 3 donde se puede ver el contraste de los elementos que obtuve tanto de la observación participante como de los discursos. A manera de comparación entre los cinco niños de segundo y cuatro de sexto grado es posible observar los cambios y las continuidades que son participes de la reestructuración de sus identidades. Los elementos que cambian obedecen a rasgos culturales superficiales, mientras que los que continúan son profundos e imprescindibles.

TABLA 3. *Cambios y continuidades a través de las categorías*

CATEGORÍAS	CAMBIOS		CONTINUIDADES	
	segundo grado	sexto grado	segundo grado	sexto grado
Autoadscripción	Hay niños se autoadscriben como indígenas pues en sus discursos ellos responden que sí son indígenas, sin saber lo que ello significa.	Ya no hay niños que se autoadscriben como indígenas, durante un ejercicio en el que les pregunté si se sienten indígenas o mestizos aunque unos contestaron que indígenas, la realidad es que fueron estimulados por las respuestas de sus compañeros pues en otras ocasiones se asumen como mestizos.		
Rasgos indígenas			Los niños tienen tradiciones, costumbres, creencias, y rituales indígenas, tal es el caso de DUL que narra que Tata Chuy es Diosito y tiene su capilla en el pueblo de su mamá. A YAN se le pide en clase de inglés que dibuje una comunidad pero enfocada en las características de una ciudad y ella dibuja el paisaje del pueblo de sus papás. Esta niña, también asistió a una boda de su prima que de acuerdo a la tradición dura una semana.	Los niños tienen tradiciones, costumbres, creencias, y rituales indígenas. Como el caso de MAR, que su papá falleció y su mamá fue al pueblo a prepararle “su casita”, donde van a descansar los restos. LIZ narra la fiesta anual de Tata Chuy en San Juan Copala y cómo lo celebran, describe a detalle elementos importantes, ya que desde pequeña lleva año con año asistiendo a la fiesta.

Rasgos mestizos	<p>Los niños están por adquirir tradiciones, costumbres, creencias, rituales, expresiones artísticas y demás elementos mestizos. Desde este momento se observan elementos mestizos como el reggaetón que cantan DUL y ZUR, las tiendas departamentales que visita LOL, las idas al cine de YOH para ver la película de moda de Avengers, los juguetes que piden a Santa Claus y los Reyes Magos o el gusto por los hot dogs, hamburguesas, pizza y hot cakes que se intensifican y agregan otros tantos con los años escolares.</p>	<p>Los niños han adquirido tradiciones, costumbres, creencias, rituales, expresiones artísticas y demás elementos mestizos. Por ejemplo, la celebración del día de las madres y su tradicional festival escolar, las visitas a lugares como Kidzania que refuerzan la vida citadina y moderna con alimentos de comida rápida como la pizza y los hot dogs. Los honores a la bandera y las efemérides de cada lunes. MAR asiste a un deportivo para jugar futbol, le gusta usar tenis, maquillaje y cremas de cuidado personal. CLA, LIZ, MAR y DEN asisten al cine, Este último niño tiene un dron para jugar.</p>		
Migración			<p>Los niños no se consideran migrantes porque “ellos nacieron en la Ciudad de México”.</p>	<p>Los niños no se consideran migrantes porque “ellos nacieron en la Ciudad de México”.</p>
Territorio	<p>Los niños que conocen el pueblo de sus papás se identifican con él, tal es el caso de YAN que dibuja como comunidad el pueblo de sus papás. YAN, DUL, ZUL Y YOH visitan a menudo “sus pueblos”, salvo LOL que no conoce el pueblo de su papá.</p>	<p>Los niños que conocen el pueblo de sus papás no se identifican con él y han disminuido sus visitas porque tienen que asistir a clases.</p>		

Lengua	Los niños tienen léxico indígena o hablan y entienden la lengua, pero hablan un <i>español indígena</i> .	A pesar de que tienen léxico o hablan la lengua, ya no la usan porque prefieren hablar español a ser discriminados. Ya no dan muestra de un español indígena, sino es sólo español pues gracias a la materia de <i>lengua materna español</i> , no se favorece el uso de las lenguas indígenas, ni tampoco en las demás interacciones cotidianas.		
Indumentaria	Los niños no saben que usar el traje típico de su comunidad –si es que tienen alguno– los identifica como indígenas. Tal es el caso del huipil que las niñas triquis reconocen que sus mamás lo usan. DUL dice que lo usa siempre y cuando tenga calor.	Los niños saben que usar el traje típico de su comunidad los identifica como indígenas –si es que tienen alguno–, por ello, evitan usarlo, por ejemplo, el caso del huipil triqui que MAR utiliza cuando sale a vender con su mamá artesanías o CLA que le daría pena usar un huipil en la escuela porque sus compañeros se burlarían de ella. El único elemento de indumentaria que percibí son las pulseras de MAR, que ella misma elabora y son las típicas artesanías que venden los triquis.		

Nicho de socialización escolar			Los niños indígenas interactúan con niños indígenas durante las clases, el recreo y las clases de educación física.	Los niños indígenas interactúan con niños indígenas durante las clases, el recreo y las clases de educación física.
Discriminación	Los niños todavía se identifican como indígenas porque aún no son conscientes de la discriminación. Lo más lógico es que aún no reconozcan lo que ello significa y sus implicaciones sociales.	Para evitar ser discriminados los niños se identifican como mestizos. MAR, LIZ, CLA y DEN quieren ser como sus compañeros y reconocen que la manera de serlo es imitando sus gustos y actividades. Ellos no saben lo que son pero sí lo que no quieren ser: indígenas.		
Contexto sociolingüístico	Los niños comienzan a vivir, pensar, tener hábitos alimenticios como la pizza, indumentaria referente al uso de ropa “a la moda”, uso de español o lengua extranjera como el inglés y actividades como ir de compras que son características de los mestizos. Los niños visitan con frecuencia a sus familiares que viven en el pueblo. La clase de inglés los hace reconocer que existen lenguas de prestigio que son mejores que otras, mejores que las lenguas indígenas.	Los niños ya viven, piensan, tienen hábitos alimenticios como la pizza, indumentaria referente al uso de ropa “a la moda”, uso de español o lengua extranjera y actividades como ir de compras ya que son características de los mestizos. Los niños ya no visitan con tanta frecuencia sus familiares que viven en el pueblo de sus papás. Los niños quieren hablar español y una lengua extranjera.		

El hecho de que los niños indígenas se asuman como mestizos en el llamado *tránsito étnico*, no implica que sus compañeros que sí lo son –por la naturaleza misma de sus rasgos culturales–, los vean y consideren como tales, de ahí que debe haber una aceptación por parte del

grupo para poderse autoadscribir a la identidad colectiva, esta es una estrategia para poder sobrevivir en su nicho de socialización. En cuanto a que existe una mayor integración de los niños indígenas en el grupo de sexto grado, considerando que, también se debe al paso por los años escolares reafirman la transformación de sus elementos culturales superficiales dentro de su nicho de socialización que es la escuela reuniéndose con sus semejantes, no se apartan de sus compañeros mestizos, pues si se asumen como tales, deben parecerse a ellos y estar en contacto con ellos. Por otro lado, sus elementos profundos son más fuertes y se refuerzan a través del tiempo con los niños de sexto grado, aunque parezcan negarlo.

Otros cambios que también se puede reconocer que si bien los niños triquis de segundo grado presentaban dificultades en el lenguaje y, se dice que utilizan un *español indígena* por el cruce de los fonemas de la lengua materna con el español, rasgos sintácticos y semánticos, encima las dificultades en el aprendizaje que con los años escolares han logrado superarlos, la falta de asistencia a la escuela disminuye con los niños de sexto grado porque ya están más grandes y sus hermanos mayores pueden quedarse a cargo de ellos mientras sus padres o tutores están trabajando o viajan al pueblo.

Antes de finalizar quiero resaltar que los cambios son el resultado de elementos de identificación –como los rasgos culturales mestizos– y la identidad misma. De tal manera que puedo asumir que en el caso de MAR y LIZ de sexto grado, no han cambiado sus elementos fundamentales de identidad apegada a una cosmovisión, territorios, mitos y rituales, pues han forjado la base de sus identidades étnicas antes de los años escolares. Los cambios, en apariencia visibles, radican en rasgos culturales que no son imprescindibles para sus identidades, pues más que ser elementos de identidad, son elementos con los que se identifican. Es pertinente mencionar que estas niñas tienen identidades complementarias: la étnica y la mestiza. En este sentido, hay dos niveles de reestructuración de las identidades étnicas: las superficiales y las profundas, que permanecen a través del tiempo con las visitas continuas al pueblo de sus padres. MAR y LIZ de sexto grado presentan mayores cambios en los elementos superficiales y menores cambios en los elementos profundos. Por su parte, CLA y DEN dan muestra de cambios tanto en los elementos superficiales como en los profundos.

Con los niños triquis YAN, DUL y YOH, los elementos superficiales y profundos se encuentran en construcción o desarrollo, estos se modifican a través del tiempo, el pueblo, la familia y el nicho de socialización escolar. De tal manera que, al finalizar los años escolares si es el caso de niños triquis habrá cambios en los elementos superficiales pero continuidad en los rasgos profundos. Esto, porque a través de sus discursos me fue posible identificar, gracias a la repetición constante de Tata Chuy, festividades como bodas o bautizos, entierros o los paisajes, que son elementos difíciles de reemplazar. En una posición similar se encuentra ZUR, la niña mazateca zapoteca que presenta características identitarias similares a sus compañeros triquis. Por otro lado se encuentra DUL, ya que es una niña que ya presenta una identidad mestiza desde el inicio de los años escolares, pues como ya mencioné, mucho de ello radica en el esfuerzo de su padre por evitar que sus hijos sean discriminados por su cultura y su lengua, tal como el mismo lo vivió.

Grosso modo, en la comunidad nahua, chontal de tabasco y totonaca mi hipótesis si se valida; sin embargo, en la comunidad triqui no fue posible, pues a pesar de que la cultura, la autoadscripción, el territorio, la lengua y la interacción social que se desprenden de las identidades étnicas, son las que sufren los cambios y continuidades que han sido presentados en este apartado, hay estructuras profundas que son infranqueables. De acuerdo con lo que ya mencioné de Bonfil Batalla (1993) en §1.4, como las culturas presentan cambios constantes y, en ese camino van adquiriendo y perdiendo rasgos –que no son imprescindibles para los niños indígenas, de lo contrario habría una mayor resistencia a perderlos–, por el contacto e inducción que origina la cercanía con una cultura dominante que genera la reestructuración de las identidades étnicas de la muestra. No se debe pretender que la identidad étnica permanezca estática en situaciones de migración –incluso en los no migratorios–, pues esto niega la posibilidad de que se estructuren, con base en sus necesidades y deseos, resistencias y desapegos relacionales, pero si es importante recalcar que los cambios y continuidades se dan al interior de los rasgos culturales que ya no son útiles a las identidades de los niños indígenas.

Reflexiones finales

Este apartado lo dedico a reflexionar sobre los resultados de mi investigación. Estoy consciente de que la identidad y todos los problemas aledaños a ella son de una gran complejidad y requieren de una mayor profundidad teórica y metodológica para llegar a conclusiones contundentes. Por el momento, me conformo con destacar los puntos más sobresalientes de mi trabajo. Los hallazgos encontrados, me dieron la posibilidad de constatar que la identidad se compone de la suma de todos los rasgos culturales –estos se pueden interpretar–, que tienen los niños indígenas y que ellos mismos discriminan entre lo propio y lo ajeno. Así, los niños indígenas, sin comprender qué es la identidad, adoptan rasgos culturales mestizos que dan cuenta de la prominencia de los cambios más que las continuidades. En cuanto a la identidad indígena hay rasgos culturales presentes que terminan siendo desplazados por la cercanía de los rasgos mestizos como: el afecto por el territorio donde nacieron, el español, la indumentaria como los tenis y la ropa de *moda*, los hábitos alimenticios como la comida rápida y chatarra, así como por las actividades cotidianas – representativos de elementos superficiales identitarios–. Esto, los llevan a autoascribirse como “mestizos” porque ya no quieren ser indígenas, aún así, estos niños son percibidos como distintos por parte de sus pares mestizos, favoreciendo la discriminación que se hace visible en el nicho de socialización escolar.

La escuela República de Colombia propicia paulatinamente los cambios en las actitudes de los niños indígenas. Esto confirma la tesis que postulé al principio de mi investigación: el papel de la escuela como un nicho de socialización fundamental que propicia que las identidades de los niños indígenas de familias migrantes se reestructuren a medida que transcurren los años escolares. Pude validar también mi hipótesis, pues mostré que, a menos años en la escuela, mayores son los rasgos culturales indígenas que permanecen en los niños. Por el contrario, mientras más años los niños pasan en la escuela, van abandonando sus rasgos culturales primigenios. Así, los niños de segundo grado presentaron más rasgos culturales indígenas con respecto a los niños de sexto grado que ya pasaron por los años escolares. Esta escuela, como muchas escuelas públicas con población indígena, es el espacio idóneo para la reestructuración de las identidades étnicas, pues permite que los rasgos mestizos se impongan ante los indígenas. A pesar de lo que las políticas lingüísticas y la educación intercultural bilingüe establecen, se

favorece al desplazamiento y/o pérdida de las lenguas indígenas, puesto que esta escuela sigue programas oficiales que no contemplan la diversidad lingüística y cultural de sus aulas.

Si bien en segundo grado hay niños que se asumen como indígenas, a diferencia del grupo de sexto grado donde ya no los hay, pude mostrar como las contradicciones están presentes. Los niños mayores abandonan sus rasgos culturales indígenas superficiales pero en ocasiones se asumen como indígenas, pese a todo, al final terminan identificándose como mestizos con tal de no seguir enfrentando la discriminación y el rechazo. Ser indígena o ser mestizo no es una categoría accesible a los niños, sus referentes los construyen a partir de “venir de fuera, ser de otro país y hablar otra lengua” esta percepción la plasman en sus discursos en los que confirman que son de la Ciudad de México porque ahí nacieron, la cuestión es: saber pero no ser.

A causa de la interacción social de los indígenas con sus pares y maestros se dan cambios que están implícitos en las reestructuraciones de las identidades infantiles: los rasgos culturales superficiales se modifican a partir del contacto con el otro. Así, los niños indígenas asumen una identidad colectiva que con los años escolares se refuerza como mestiza, tratando de ocultar todo rasgo indígena. Los niños indígenas le dan estructura a sus identidades, con base en sus propios repertorios culturales que adquieren de su realidad contextual, de tal manera que, es posible que estemos frente a nuevas identidades y, con ello, es indispensable partir sobre qué criterios considerar para determinar la existencia de estas “nuevas identidades”, sobre todo las que surgen del nicho de socialización escolar.

También, pude constatar que en la escuela República de Colombia hay una cultura educativa particular, al término de los años escolares ha inculcado normas, creencias, valores y sentido de pertenencia propios del sistema educativo oficial, por lo tanto tienen vínculos, adscripción, lealtad, solidaridad, compartición, prácticas y representaciones que dan lugar a las reestructuraciones de las identidades étnicas. A pesar de que esta escuela es parte del Programa de Educación Intercultural Bilingüe y durante el año escolar tienen varias actividades enfocadas a la diversidad lingüística de México, no logra ser insigne de ello. En mi opinión, tiene un problema principal: carece de pedagogía, materiales y docentes capacitados para escenarios con diversidad, por ello, todos los niños, no sólo los indígenas, poco reconocen la importancia de la

lengua y cultura heredada de sus padres. En segundo lugar, en el caso de las escuelas que siguen la política intercultural bilingüe, su programa educativo sigue siendo occidental y no se fundamenta en los principios que atañen a la diversidad, pues toma a estas escuelas como escenarios semejantes. Tercero, a pesar de que el sistema educativo tiene conocimiento del multilingüismo y la multiculturalidad del país que se refleja en las aulas, no se contemplan mejoras para el Programa de Educación Intercultural Bilingüe y su implementación en todas las escuelas del país, esto conlleva a que continúe la segregación, violencia y discriminación hacia las personas indígenas en la sociedad.

La posible solución que encuentro para que el nicho de socialización educativo intercultural y bilingüe funcione es generar mayor acercamiento con los grupos indígenas y sus nichos familiares, así como identificar los principales elementos de reestructuración que se gestan en la escuela. Es importante que se reconozcan las comunidades indígenas a las que pertenecen los niños para impartir una materia que dé cuenta de sus culturas y lenguas, sin olvidar al resto que no están presentes en la escuela, de esta manera, se pueden generar las condiciones apropiadas, no sólo para esta materia sino para las demás. Por mencionar algunos ejemplos, es posible que los niños cuenten los números en las lenguas indígenas durante la clase de matemáticas o nombren a los animales y los paisajes de cada comunidad en sus lenguas en la clase conocimiento del medio, mientras que en la clase de español se puede mostrar que todas las lenguas tienen gramática, que se pueden escribir y por lo tanto valen. Aunado a ello, las ceremonias, festivales y demás actividades que forman parte de la cultura educativa pueden mirar a la diversidad como una estrategia más que un problema. Es probable que lo más difícil sea poder reestructurar al sistema educativo hacia esta perspectiva y contar con los recursos económicos que faciliten los materiales y docentes pertinentes. Al respecto de este último punto, sería importante que pedagogos, maestros en educación preescolar y primaria, y cualquier carrera afín, capacite a los profesionista para esta nueva manera de ver a la educación en México.

A pesar de lo anterior, es importante recordar que el hecho de que permanezcan las culturas indígenas no obedece a la implementación de políticas educativas, ni a que se conserven las fronteras que dividen a los grupos étnicos de los mestizos, sino a la resistencia indígena por darle continuidad a su cosmovisión y por lo tanto a sus identidades, tal es el ejemplo de los

rasgos profundos triquis que han subsistido en MAR y LIZ pese al escenario desalentador del nicho de socialización escolar.

Por otra parte, quiero hacer hincapié en las temáticas de los discursos que abordé con los niños y que dieron pie a la aparición de sus identidades, pues de acuerdo con Hernández (2017), lo niños hablan acerca de su realidad contextual que les es significativa, el hecho de que un niño describa su programa favorito o la actividad que más le gusta, lleva de por medio elementos significativos de sus identidades individuales. Para las dos niñas triquis de sexto grado, hablar de algunas festividades o actividades del pueblo fueron temas que les permitieron desarrollar sus discursos con rasgos culturales étnicos, no así con las demás comunidades que no cuentan con esos recursos discursivos ni con los niños de segundo que llevan pocas visitas al pueblo. Recurrir a una variedad de temas, permite obtener un corpus más completo donde pueden aparecer mayores rasgos culturales identitarios dentro de sus discursos, incluso, los temas que parecieran ser los menos canónicos para trabajar la identidad, dicen mucho de ella.

Me parece importante recalcar que los niños no pierden sus identidades porque al ser dinámicas, siempre está cambiando y por lo tanto reestructurándose, los niños se adaptan a un estilo de vida, conservando parte de los rasgos culturales que sus padres les transmiten, pero sobre todo, son imbuidos por el nicho de socialización donde se desarrollan la mayor parte de su tiempo: la escuela.

A continuación presento algunas ventanas de investigación que surgieron de esta investigación y merecen la pena profundizarse en futuras investigaciones que le den continuidad a los hallazgos aquí revelados:

Es importante tomar en consideración enfocarse en una sola comunidad de esta escuela, para generar una muestra más amplia y conseguir discursos que manifiesten atisbos de sus identidades de una manera espontánea. Incluso, se puede aplicar a los niños un cuestionario sobre actitudes lingüísticas para conocer la situación general de las creencias, ideologías y valores de estos niños hacia la lengua triqui que es un elemento claro de identidad. Además, se pueden propiciar estudios mixtos entre lo cualitativo y cuantitativo que den cuenta de la identidad. No se debe dejar de lado que todo aquello que emana de los discurso infantiles expuesto en el capítulo 4, deja

abierta la posibilidad de un análisis más minucioso que no solo vaya en la búsqueda de elementos que conforman las identidades infantiles, sino que den cuenta del mecanismo tan complejo que requiere ser hablante y miembro de una comunidad indígena en situaciones de migración, donde la educación está permeando las culturas. Asimismo, queda abierta la posibilidad de reflexionar acerca de otras herramientas discursivas o recursos que permitan reconocer qué pasa con las identidades de los hijos de indígenas migrantes nacidos en la Ciudad de México e indagar en los elementos que son simbólicos para los niños, pues a través de ellos los niños se significan. Considero crucial encontrar y analizar el tipo de organización sociolingüística del nicho familiar de los niños indígenas de esta escuela para complementarlo con los hallazgos de esta investigación. Para finalizar, es importante darle seguimiento a una estrategia metodológica para la escuela República de Colombia y todas las escuelas del país, para que sean capaces de preguntar y reconocer si cuentan con población indígena, en caso de no contar con niños indígenas, sigue siendo importante que los niños mestizos reconozcan –con la ayuda de una materia–, acerca de la diversidad del país, pues la ignorancia ha sido la principal causa de segregación y violencia que fomentan la desaparición de las culturas indígenas y sus lenguas.

Referencias

- Aguilar, Y. (2018a). ¿Lenguas útiles y lenguas inútiles? *Este País*, 1-2.
- _____ (2018b). ¿Si hablas una lengua indígena entonces eres indígena? *Este País*.
- Aguirre Beltrán, G. (1957). *El proceso de aculturación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Appiah, K. (2007). *La ética de la identidad*. Buenos Aires: Katz.
- Arizpe, L. (1978). *Migración, etnicismo y cambio económico*. México: El Colegio de México.
- _____ (2004). Migración y cultura: Las redes simbólicas del futuro. *Nexos*.
- _____ (2011). Cultura e identidad. Mexicanos en la era global. *Revista de la Universidad de México*, 70-81.
- Auza, A., y Hess, K. (Eds.). (2013). *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. México: Ediciones DeLaurel.
- Barriga Villanueva, R. (2004). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares. "... un solecito calientote"*. Mexico, D.F.: El Colegio de México.
- _____ (2008). Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *REMIE*, 1229-1254.
- _____ (2018). *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos paradójicas y testimonios*. Ciudad de México: Secretaria de Educación Pública/ Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- _____ (coord.), con la colaboración de Gabriela Luna Patiño, *Lingmex: Bibliografía Lingüística de México desde 1970*. 24a. ed., El Colegio de México, México, 26 de febrero, 2020. Disponible en: <http://lingmex.colmex.mx/>
- Bartolomé, M. (1997). *Gente de Costumbre y Gente de Razón. Identidades étnicas en México*. México: Instituto Nacional Indigenista-Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.

Berko Gleason, J., y Berstein Ratner, N. (1999). *Psicolingüística*. España: McGraw Hill.

_____ (1999). La adquisición del lenguaje. En J. Berko Gleason, y N. Berstein Ratner (Coords.), *Psicolingüística* (p. 369-432). España: McGraw-Hill.

Berko Gleason, J., Hay, D., y Cain, L. (1989). "The social and affective determinants of language development". En M. Rice, y R. Schiefelbusch (Coords.), *The teachability of language* (p. 171-186). Baltimore: Paul Bookes.

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

_____ (2006). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

_____ (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México : ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Block, D. (2018). "Revisando el constructo de "identidad" en Lingüística Aplicada: antecedentes, bases, aclaraciones conceptuales e interseccionalidad". En S. Pflieger (Coord.), *Lenguaje y construcción de la identidad. Una mirada desde diferentes ámbitos* (p. 25-55). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Bonfil Batalla, G. (1984). "Lo propio y lo ajeno. Una aproximación al problema del control cultural". En A. Colombres (Ed.), *La cultura popular* (p. 79-86). México: Premiá Editora.

_____ (1987). *Mexico Profundo. Una civilización negada*. México: SEP-CIESAS.

_____ (1993). "Introducción: nuevos perfiles de nuestra cultura". En *Nuevas identidades culturales en México* (p. 9-52). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

_____ (1995a). "*Obras Escogidas de Guillermo Bonfil Batalla. Tomo 2*" (Vol. 2). En L. Odena Güemes, (Recop.) México: Instituto Nacional indigenista/Instituto Nacional de

Antropología e Historia/Dirección General de Culturas Populares/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Fideicomiso Fondo Nacional de Fomento Ejidal/Secretaría de Reforma Agraria.

_____ (1995b). *Obras escogidas de Guillermo Bonfil. Tomo 4*. En L. Güemes, (Recop.) México: Instituto Nacional indigenista/Instituto Nacional de Antropología e Historia/Dirección General de Culturas Populares/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Fideicomiso Fondo Nacional de Fomento Ejidal/Secretaría de Reforma Agraria.

Bronckart, J. (2015). "Contributions of Piagetian Constructivism to Social Interactionism". En E. Martí, y C. Rodríguez (Edits.), *After Piaget*. New Jersey: Transaction Publishers.

Bruner, J. (1985). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.

_____ (1999). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje visor.

Busso, M., Gindín, I., y Schaufler, M. (2013). La identidad en el discurso. Reflexiones teóricas sobre investigaciones empíricas. *La trama de la Comunicación*, 17, 345-358.

Calsamiglia Blancafort, H., y Tusón Valls, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.

Canuto, F. (2017). Lenguas indígenas de México en contexto urbano. Una aproximación al caso de Leon, Guanajuato, México. *UniverSOS. Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales*, 9-62.

Castellanos, A. (1981). Racismo e identidad étnica. *Alteridades*, 1(2), 44-52.

Chávez, D. (2009). Migración e identidad cultural. *Trabajo Social UNAM*(19), 35-48.

Comaroff, J., y Comaroff, J. (2011). *Etnicidad S.A*. Buenos Aires: Katz.

Contreras, A. (2013). *De Tejas a Texas: la construcción de identidades étnicas en las narrativas de tre migrantes mexicanas en Estados Unidos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Convenio No 169 de la OIT sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.* (2014). Lima: Organización Internacional del Trabajo.
- Cordinación General de Planeación y Evaluación. (2015). *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 2015.* México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Corral, I. (2017). ¿Cómo le gustaría que fuese la educación en lo referente a las lenguas?" Actitudes lingüísticas del alumnado mexicano. *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción.*
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y proceso de escolaridad en la Ciudad de México.* México: Universidad Pedagógica Nacional.
- de León, L. (2010). Hacia espacios de interculturalidad: dos décadas de estudios interdisciplinarios sobre socialización, aprendizaje y lenguaje infantil. *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (p. 13-33). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- _____. (1998). The emergent Participant: Interactive Patterns of socialization of tzotzil (Mayan) Children. *Journal of Linguistic Anthropology*, 8.2, 131-161.
- _____, L. (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán.* México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Díaz-Couder, E. (2000). "Situación actual de las lenguas amerindias". En *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de México* (Vol. Tomo I, p. 65-140). México: INI-PNUD.
- Díaz-Polanco, H. (2011). *Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios.* México: Siglo xxi editores.
- Dietz, G., y Mateos Cortés, L. (2013). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos*

educativos mexicanos. México: Secretaría de Educación Pública/Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.

Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301.

Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Fernández, M. (2000). Cuando los hablantes se niegan a elegir: monolingüismo e identidad múltiple en la modernidad reflexiva. *Estudios de Sociolingüística*, 1(1), 47-58.

Fishman, J. (1987). "Conference comments: reflections on the current state of language planning". En *Proceedings of the international colloquium on language planning* (p. 405-428). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Flores, J. (2006). *Chontales de Tabasco. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México: CDI.

García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.

García, L., y Terborg, R. (2011). "Introducción. La vitalidad de las lenguas indígenas de México: Un estudio en tres contextos". En *Muerte y Vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes* (p. 11-28). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Giménez, G. (1993). "Cambios de identidad y cambios de profesión religiosa". En G. Bonfil Batalla (Ed.), *Nuevas identidades culturales en México* (p. 23-52). México: Pensar la cultura.

_____ (2001). Cultura, territorio y migraciones. Aproximaciones teóricas. *Alteridades*, 11(22), 5-14.

_____ (2002). "Paradigmas de la identidad". En A. Chihu (Coord.), *Sociología de la identidad* (p. 35-62). México: UAM Iztapalapa/Miguel Ángel Porrúa.

- _____ (2003). La cultura como identidad y la identidad como cultura. (p. 1-27). México: Instituto de Investigaciones Sociales.
- _____ (2005). Cultura, identidad y metropolitanismo global. *Revista Mexicana de Sociología*, 67(3), 483-512.
- _____ (2010). Cultura, identidad y procesos de individualización. *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*, 1-14.
- Gómez, P. (2011). "El biculturalismo en perspectiva antropológica". En *Biculturalismo y segundas generaciones: integración social, escuela y bilingüismo* (p. 17-48). Barcelona.
- Gonzalbo, P. (2002). Rupturas y continuidades en la educación novohispana. En A. Civera, C. Escalante, y L. Galván (Coords.), *Debates y desafíos en la historia de la educación en México* (p. 119-141). México: El Colegio Mexiquense.
- González, M., y Villagómez, P. (2008). "¿Encuesta o etnografía? avances y tropiezos en el estudio del intercambio social". En F. Cortés, A. Escobar, y M. González de la Rocha (Eds.), *Método científico y política social. A propósito de las evaluaciones cualitativas de programas sociales* (p. 297-373). México: El Colegio de México.
- González, P. (2014). El multiculturalismo en Canadá: la redefinición de las políticas de la inclusión y sus teóricos. *Norteamérica. Revista Académica del CISAN-UNAM*, 171-206.
- Graebner, F. (1940 [1ª.ed. en alemán 1911]). *Metodología etnológica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata.
- Guerra, R. (2017). *El mantenimiento de una lengua indígena en una comunidad urbana contemporánea de México. El caso del diixházá o zapoteco en Juchitán de Zaragoza, Oaxaca (Tesis de Maestría)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad? En *Cuestiones de identidad Cultural* (p. 13-39). Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores.
- Hamel, R. (1993). Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. *Iztapalapa*(29), 5-39.

Hernández, O. (2017). *El desarrollo lingüístico visto a través de los tiempos, modos y tipos verbales en narraciones infantiles de los años escolares. [Tesis de Licenciatura]*. Ciudad de México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Hess, K., y Auza, A. (2013). "Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños". En A. Auza Benavides, y K. Hess Zimmermann (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (p. 7-24). México: Ediciones DeLaurel.

Hoyos, Y. (2017). Autoadscripción e identidad en el texto constitucional mexicano, crítica a la tendencia jurídica monocultural actual. *Revista de investigación en Derecho, Criminología y Consultoría*, 125-143.

Hymes, D. (1971). "Competence and performance in linguistic theory". En *Acquisition of languages: models and method* (p. 3-23). New York: Academy Press.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Principales resultados por localidad (ITER) [base de datos]*. Recuperado el 26 de 03 de 2020, de <https://www.inegi.org.mx/>

(2015). *Encuesta Intercensal 2015 [base de datos]*. Recuperado el 26 de 03 de 2020, de <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales*.

(2019). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

(2009). *Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales 2008-2012 PINALI*. México.

(2012). *México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición*. (A. Embriz Osorio, y Ó. Zamora Alarcón, Eds.) México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

- Kirchhoff, P. (2009). *Mesoamérica. Sus límites geográficos, composición étnica y caracteres culturales* [en línea]. Xalapa: Al fin liebre ediciones digitales.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- _____ (1984). *Field Methods of the Project on Linguistic Change and Variation*.
- Lipiansky, E. (1992). *Identité et communication*. París: Presses Universitaires de France.
- Martínez Buenabad, E. (2008). *Análisis de las relaciones interétnicas. Niños indígenas migrantes desde una escuela periférica de la ciudad de Puebla [Tesis de Doctorado]*. México: CIESAS.
- _____ (2015). La educación intercultural bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, 103-131.
- Martínez, J. (2017). El habitus. Una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología*, 75(3), 1-14.
- Masferrer, E. (2004). *Totonacos. Pueblos indígenas del México Contemporáneo*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- McCabe, A. (1996). *Chameleon readers: Teaching children to appreciate all kinds of good stories*. New York: McGraw-Hill.
- _____ (1997). *Developmental and cross-cultural aspects of children's narration*. (M. Bamberg, Ed.) NJ: Lawrence Erlbaum.
- _____ (1999). "Oraciones combinadas: texto y discurso". En J. Berko Gleason, y N. Berstein Ratner (Coords.), *Psicolingüística*, p. 297-328). Madrid: McGraw-Hill.
- Moreno de Alba, J. (1999). Conciencia y actitudes de los Mexicanos en relación con el prestigio y corrección de la lengua española. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 37, 53-83.

- Muñoz, A. (1999). "La educación multicultural: enfoques y modelos". En F. Checa, y E. Soriano (Eds.), *Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural* (p. 2015-244). Barcelona: Icaria.
- Navarrete, F. (2010). *Pueblos indígenas de México*. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Ochs, E. (1988). *Culture and language development: language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. (2011). "The theory of language socialization". En A. Duranti, E. Ochs, y B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization* (p. 1-21). Reino Unido: Wiley-Balackwell.
- Ochs, E., y Schieffelin, B. (2010). "Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones". En L. de León Paquel (Coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (p. 137-194). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Publicaciones de la Casa Chata.
- Pardo, N. (1998). Etnografía del habla: una perspectiva del análisis del lenguaje. *Forma y Función*, 11, 149-160.
- Pfeiler, B. (1988). Yucatán: el uso de dos lenguas en contacto. *Estudios de Cultura Maya*(17), 423-445.
- Pfleger, S., y Tiburcio, J. (2018). "Como que sí te identificas un poco con ellos. Algunos aspectos de la consrucción identitaria en el salón de clase de Segundas Lenguas". En S. Pfleger (Coord.), *Lenguaje y construcción de la identidad. Una mirada desde diferentes ámbitos* (p. 59-81). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Piaget, J. (1970). *Psicología y epistemología de la identidad*. Buenos Aires: Biblioteca psicologías del siglo xx Paidós.
- Nora, P. (2008). *Les lieux de mémoire*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.

- Ramírez, E. (2007). *Etnicidad, identidad y migraciones*. España: Centro de estudios Ramón Areces.
- Ramos, R., y Sandoval, K. (2007). Ayer y hoy. Modificaciones en el estatutos físico de adultos indígenas de México: el caso de los triquis. *Anales de Antropología*, 2(41), 157-182.
- Restrepo, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Jangwa Pana*(5), 24-35.
- Reynolds, J. (2010). "La socialización del lenguaje entre grupos de pares: la elicitación de contribuciones en el juego de El Rey Moro en niños Kaqchikeles". En L. de León Paquel (Ed.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (p. 355-386). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropolgía social*, 175-212.
- _____ (2015). "Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/migrantes" En *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (p. 11-39). Buenos Aires: Biblos.
- _____ (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, 49-59.
- Rockwell, E., y González Apodaca, É. (2016). Antropología de los procesos educativos en México. *Cuadernos del Sur*.
- Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad*. España: Ariel.
- Rubí, R. (2001). Derechos culturales de los pueblos indios. *Altamirano. Revista del H. Congreso del Estado de Guerrero*, 236-269.
- Ruiz, K., Pineda, I., y Luna, R. (2019). "Diversidad cultural en el norte de la Ciudad de México. La delegación Gustavo A. Madero". En I. Pérez Téllez (Coord.), *Indígenas Urbanos. Proyecto de investigación etnográfica de la Ciudad de México* (p. 44-65). México: Gobierno de la Ciudad de México-Secretaría de Cultura.

- Salmerón, F., y Rodríguez, B. (2013). "Presentación". En *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos* (p. 11-13). México: Secretaría de Educación Pública/Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla*. México: Planeta Agostini.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). *Lineamientos generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México: SEP.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Skrobot, K. (2014). *Las Políticas Lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México [Tesis de Doctorado]*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Snow, C. (1981). English speakers' acquisition of Dutch syntax. *Annals of the New York Academy of Sciences. Native language and foreign language acquisition*, 379(1), 235-250.
- Sordo, J. (2017). Adquisición escolar del español y misvaloración de las propias competencias lingüísticas en estudiantes indígenas emigrados a Nuevo León. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1213-1237.
- Spindler, G. (2003). "La transmisión de la cultura: George D. Spindler". En H. Velasco Maillo, F. García Castaño, y Á. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (p. 205-241). Madrid: Trotta.
- Terborg, R. (1996). Identidad e impacto cultural. *Dimensión Antropológica*, 7(3), 113-145.
- _____ (2016). ¿Cómo clasificar el avance del desplazamiento de una lengua indígena para una adecuada planificación del lenguaje? Un primer intento de medición. *UniverSOS*(13), 11-35.
- Terborg, R., y García, L. (2011). "Las presiones que causan el desplazamiento-mantenimiento de las lenguas indígenas. La presentación de un modelo y su aplicación", *Muerte y vitalidad*

de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes (p. 29-61). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

_____ (Coords.). (2011). *Muerte y Vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Terborg, R., Alarcón, A., y Neri, L. (Coords.). (2015). *Lengua española. Contacto lingüístico y globalización*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México- Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Tylor, E. (1975). "La ciencia de la cultura (1871)". En J. Kahn (Ed.), *El concepto de cultura Textos fundamentales* (p. 29-46). Barcelona: Editorial Anagrama.

UNESCO. (2009). *Directrices para la inclusión en educación*. Paris.

Velasco Orozco, J., y Reyes Montes, L. (2011). Antropología y educación: notas para una identificación de algunas de sus relaciones. *Contribuciones desde Coatepec*, 59-83.

Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: Wiley.

Zimmermann, K. (1991). Lengua, habla e identidad cultural. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 7-18.

_____ (2008). "Política Lingüística e identidad: una visión constructivista". En *Lengua, Nación e Identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina* (p. 21-42). España: Iberoamericana Vervuert.