



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Sede México

Maestría en Población y Desarrollo
VIII (octava) Promoción, 2008 - 2010

Lengua, espacios y procesos de socialización de
niños indígenas en México: un enfoque
sociodemográfico 2005

Tesis para optar por el grado de Maestro
en Población y Desarrollo

Presenta:

Ramiro Andrés Lara Rodríguez*

Directora de tesis: Dra. Patricia Muñiz.
Seminario de tesis: Población y Familia.
México DF, Agosto 2010

* Para cursar este postgrado se contó con una beca de la Secretaría de Educación Pública (SEP)

Resumen

La presente investigación explora las variables más pertinentes para aproximarse a los procesos y espacios de socialización de niños indígenas mexicanos. Para acercarse a los procesos se toma la condición de habla de español y su lengua indígena de los integrantes de su familia. Para los espacios se toma sus características familiares, escolares y de su entorno. Finalmente, retoma los dos aspectos indagando sobre la relación de los mismos.

Palabras clave: Infancia, procesos de socialización, espacios de socialización, lengua.

Summary

The present research explores the most relevant variables for the approach to process and spaces of socialization in Mexican indigenous children. In order to investigate process of socialization takes the condition of Spanish-speaking and indigenous language of the members of the family, and to approach. Spaces of socialization one considers family characteristics, school and environment. Finally, it's retaking both aspects inquiring about the possible relation among them.

Key words: Childhood, socialization processes, socialization spaces, language.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	VIII
INTRODUCCIÓN	1
PROCESOS Y ESPACIOS DE SOCIALIZACIÓN, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
I. INFANCIA, LENGUA Y SOCIALIZACIÓN – REVISIÓN TEÓRICA	6
Acercamiento al estudio de la Infancia.....	6
La lengua como aproximación a los procesos de socialización.	9
Los escenarios de socialización	11
II. FUENTES DE INFORMACIÓN Y ASPECTOS METODOLÓGICOS	21
Censo de población y vivienda 2005.....	21
Los niños en el censo	22
Construcción del indicador del proceso de socialización.....	25
Los espacios de socialización y variables representativas.....	29
<i>El hogar</i>	29
<i>La escuela</i>	34
<i>El entorno</i>	38
III. LOS PROCESOS Y LOS ESPACIOS DE SOCIALIZACIÓN DE LOS NIÑOS INDÍGENAS.	40
Los procesos de socialización y los niños.....	40
Procesos de socialización y familia de niños.....	41
Procesos de socialización y situación escolar.....	55
Procesos de socialización y entorno inmediato.....	62
IV. ASOCIACIONES ENTRE ESPACIOS Y PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN DE LOS NIÑOS	67
V. CONCLUSIONES	76
Posibles asociaciones entre procesos y espacios de socialización.	76
Reflexiones finales	81
VI. BIBLIOGRAFÍA	84
VI. ANEXOS	93

CUADROS

Cuadro 1. México: Distribución por edad y sexo de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 años.....	23
Cuadro 2. México: Distribución de niños y niñas por edad y condición de habla..	26
Cuadro 3. México: Aproximación a procesos de aculturación con base en el habla de lengua indígena y de español en la familia.....	28
Cuadro 4. México: Características de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 asociadas a su espacio de socialización familiar	34
Cuadro 5. México: Condiciones de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 referentes al espacio socializador de la escuela.....	35
Cuadro 6. México: Características de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 asociadas a su entorno.....	38
Cuadro 7. México: Distribución de niños y niñas según procesos de socialización.....	40
Cuadro 8. México: Distribución (%)de niños y niñas por proceso de socialización y condición Habla	41
Cuadro 9. México: Distribución (%) de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 según procesos de socialización por composición de parentesco y ciclo de familia.....	42
Cuadro 10. México: Características de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 asociados a su familia por proceso de socialización.....	43
Cuadro 11. México: Distribución (%) de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 por procesos de socialización y las características del jefe de familia.....	44
Cuadro 12. México: Distribución (%) de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 asociados a su familia por procesos de socialización.....	45
Cuadro 13. México: Distribución (%) De niños y niñas Indígenas entre 6 y 14 en procesos de aculturación por ciclo de familia y características del jefe.....	46
Cuadro 14. México: Características de niños y niñas Indígenas entre 6 y 14 asociados por su ciclo familiar por proceso de socialización.	47
Cuadro 15. México: Distribución (%) de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 en procesos de aculturación por ciclo de familia y características del jefe.....	48

Cuadro 16. México: Distribución (%) De niños y niñas indígenas entre 6 y 14 según la composición de sus familias.....	50
Cuadro 17. México: Distribución (%) de niños y niñas Indígenas entre 6 y 14 en hogares nucleares por proceso de socialización.....	51
Cuadro 18. México: Distribución (%) de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 en hogares extensos y compuestos por proceso de socialización.....	51
Cuadro 19. México: Distribución (%) de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 en hogares nucleares por grados de aculturación y las características del jefe.....	53
Cuadro 20. México: Distribución (%) de niños y niñas Indígenas entre 6 y 14 en hogares nucleares por grados de aculturación y las características del jefe.....	55
Cuadro 21. México: Distribución (%) de inasistencia de niños y niñas Indígenas por edad y proceso de aculturación.....	60
Cuadro 22. México: Años promedio acumulados de escolaridad de niños y niñas Indígenas por edad y proceso de aculturación.....	62
Cuadro 23. México: Distribución (%) de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 por proceso de socialización según las condiciones de su vivienda.....	63
Cuadro 24. México: Distribución (%) de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 por proceso de socialización según las condiciones étnicas de su entorno.....	64
Cuadro 25. Regresión logística multinomial de la probabilidad de que un niño participe en procesos de aculturación diferencial.	69

GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución de niños y niñas indígenas por localidad y lengua originaria.....	24
Gráfico 2. Distribución porcentual de niños por composición de parentesco y ciclo en los Hogares, 2005	33
Gráfico 3. México: Porcentaje de inasistencia escolar de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 años.....	36
Gráfico 4. México: Años promedio acumulados de niños y niñas indígenas entre 6 y 14.....	37
Gráfico 5. México: Porcentaje de inasistencia Escolar de niños indígenas entre 6 y 14 años por proceso de aculturación.	58
Gráfico 6. México: Porcentaje de inasistencia escolar de niñas indígenas entre 6 y 14 años por proceso de Aculturación.....	58
Gráfico 7. México: Años de escolaridad promedio de niños indígenas por proceso de socialización.....	61
Gráfico 8. México: Años de escolaridad promedio de niñas indígenas por proceso de socialización.....	61

....a J, la Señora Mary, y al infinito.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Patricia Muñiz siempre en descubrimiento, al Dr. Virgilio Partida por su calidad y calidez humana, al Dr. Luis Hernández y el Dr Fernando Saavedra.

A los lectores de mi tesis: Dra. Marta Mier y Terán, Mtro. Rodolfo Casillas.

A mis amigos Santiago, Paris y Mario.

A mis compañeras y amigas Ana, Nathaly y Mariana.

A mis compañeros y amigos Pepe, Fidel, Yanward y Adrian.

A Xué por refrescar y alegrar este proceso.

A mi familia.

A México.

Gracias.

INTRODUCCIÓN

Las tendencias recientes de estudios a propósito de la infancia en ciencias sociales, marcan el camino para formular investigaciones que la sitúen como centro de atención. Así, éstas perspectivas ahondan en la discusión sobre su vida cotidiana y sus formas particulares y diversas de ver el mundo.

En este contexto, la presente investigación toma como centro de análisis a niños y niñas indígenas mexicanos explorando si, algunas variables sociodemográficas, pueden aproximarse a sus espacios y sus procesos de socialización.

Se toman niños indígenas, puesto que comparten rasgos comunes de alteridad cultural, de herencia histórica y de organización social; que así mismo, establecen un conjunto de diferencias a partir de características culturales identitarias particulares como su lengua, su historia, su medio natural y su posición ante la sociedad hegemónica (Bonfil Batalla, 1997, Bonfil 2002).

Con base en los datos del conteo de población y vivienda de 2005, se toman niños entre los 6 y los 14 años que pertenezcan a familias donde el jefe de hogar sea hablante de lengua indígena.

Se examina su ámbito familiar, escolar y comunitario, para acercarse a los espacios socializadores. Para construir una tipología que represente procesos de socialización diferenciales, se tomó el uso de la lengua en su familia y su localidad, indicando posibles asociaciones entre espacios y procesos, explorando sus efectos en la condición de hablante del niño.

El primer capítulo aborda los elementos conceptuales y teóricos en torno a la infancia, la lengua, la familia, la escuela y el entorno como los posibles espacios socializadores a explorar; el segundo capítulo refiere la fuente de información y los aspectos metodológicos, presentando las alternativas para aproximarse a los procesos y espacios de socialización; el tercer y cuarto capítulo explora las relaciones entre los procesos construidos y el espacio familiar, escolar y

comunitario(entorno) a través de diferentes herramientas estadísticas; el quinto y último capítulo ofrece las reflexiones finales y las conclusiones.

PROCESOS Y ESPACIOS DE SOCIALIZACIÓN, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La construcción particular de la realidad de niños y niñas, que es en cualquier caso diferente a la de los adultos, ha empezado a ser objeto de estudio de las ciencias sociales. Así, entre otras, la Antropología y la Sociología han planteado nuevos discursos y métodos en la investigación de y para la infancia desde diversos enfoques teóricos. Ahora bien, cuando se habla, en particular de esa visión de mundo infantil, es necesario afirmar que ésta sucede bajo ambientes diferentes de socialización y que estos están determinados por el contexto cultural¹. Tal contexto, tiene un peso definitivo en el presente infantil y la vida futura de los niños y niñas (Bonfil, 2002), configurando diversas maneras de entender y asumir la infancia². Al concentrar la atención en grupos étnicos, se pueden establecer que, su organización y estructura social y su particularidad lingüística, son asuntos históricos, simbólicos y culturales que determinan diferencias no sólo con otros grupos sociales, sino también entre grupos étnicos, generando una pluralidad cultural, que implica una diversidad procesos socializadores (Bonfil Batalla, 1997).

De tal forma, la socialización es un proceso en el cual un individuo construye su identidad, a partir de la aprehensión de códigos heredados que él o ella reproducirán en generaciones posteriores, ejerciendo relaciones con sus cercanos y con el entorno. Así, la socialización contiene la creación, transmisión, y recreación cultural; que en el caso de los pueblos indígenas, constituyen una tradición que si bien es cambiante, contiene un conjunto de códigos y reglas de convivencia marcados por historias particulares y rasgos distintivos de su

¹ Entre otros como el social, el económico y el político.

² Bonfil destaca que “las infancias”, están marcadas por diferencias regionales, de clase, de pertenencia étnica y de localidad (urbano, rural), lo que determina su forma de relacionarse con diferentes aspectos de su vida cotidiana, y su forma de pensar su papel en función de su familia y comunidad.

identidad cultural colectiva³. Por su parte, la lengua constituye en elemento esencial en el proceso de trasmisión de todos estos códigos y valores culturales y por tanto, constituye el mecanismo más importante en la conversión de un individuo competente en la sociedad; al poder identificar e interpretar situaciones socialmente definidas. Suponemos que las personas que hacen parte de su hogar juegan un papel esencial en este proceso.

Escenarios como la familia, la escuela, el trabajo y la comunidad también juegan un rol fundamental en la socialización. Se busca entonces, acercarse a estos ámbitos mediante la sociodemografía y observar si tienen alguna relación con el proceso socializador.

Por consiguiente, el problema de investigación aborda la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las variables sociodemográficas que permitan aproximarse a algunos factores de los procesos y espacios de socialización de niños y niñas? Entendiendo estas condiciones ¿Cuáles son las asociaciones que se tejen entre los espacios de socialización y el proceso socializador?

Por tanto, se plantea como objetivo:

- Identificar, desde variables sociodemográficas asociadas a niño o niña, las posibles relaciones entre sus espacios y procesos de socialización.

Para lo cual se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Buscar la forma de aproximarse a representar procesos de socialización de niños mexicanos, por medio de variables sociodemográficas.
- Explorar en la forma más adecuada de acercarse a los diferentes espacios de socialización y sus factores determinantes.

³ Todo ello esta marcado por etapas entre las cuales se puede enumerar, la primera infancia, la adolescencia y la juventud. Este trabajo se concentra en “la edad escolar”, donde el evento de asistir por primera vez a la escuela cambia el ambiente cotidiano de la familia, ampliando el contacto con la sociedad a la que pertenece (Bozhovich, 1976).

- Identificar un conjunto de asociaciones entre espacios y procesos de socialización de niños indígenas mexicanos.

Se plantea entonces como hipótesis que:

- Los diferentes espacios de socialización de los niños indígenas y sus factores determinantes, tienen relación con sus procesos de socialización marcados por dinámicas culturales.

I. INFANCIA, LENGUA Y SOCIALIZACIÓN – REVISIÓN TEÓRICA

El presente capítulo realiza un recorrido teórico por los diversos enfoques que recientemente han considerado a la infancia como centro de análisis. Posteriormente, indica porque la lengua es un elemento esencial a la hora de referirse a los procesos de socialización, sobre todo en la aprehensión de códigos culturales. Finalmente, da cuenta de los elementos esenciales para contemplar a la familia, la escuela y el entorno como escenarios socializadores.

Acercamiento al estudio de la Infancia

Esta sección da cuenta de los diversos planteamientos teóricos y metodológicos para abordar el a la infancia como centro de estudio desde las ciencias sociales.

Según Aries (1998), la infancia es una invención histórica que termina por elaborarse en la modernidad. Es así como en el siglo XVIII, empieza a instaurarse un sentimiento de ternura por la infancia en contraposición a la severidad que estipulaba la educación. Esta concepción se ha transformando, dados un conjunto de elementos afectivos (Gelís, 1994) de tal manera que, por ejemplo, en la modernidad aparece la muerte infantil como intolerable, cuando en la edad media era aceptada y en muchos de los casos practicada en las familias.

Desde este punto de vista, la infancia deja de ser un elemento que garantizaba la permanencia de la población, para tomar su acepción afectiva en la modernidad. Aparece entonces la escuela como la encargada de proteger y considerar a los niños como parte esencial de la sociedad, insertándolos en los discursos normativos. Ya en la modernidad es posible abordar el concepto desde múltiples visiones entre las cuales podemos mencionar la psicológica, el enfoque de derechos, la sociológica y la cultural. Mi investigación está enmarcada en los enfoques sociológicos para lo cual a continuación presento los planteamientos teóricos y metodológicos que desde este lugar se enuncian.

En general la sociología para infancia se ocupa de develar la realidad que envuelve la vida de los niños y niñas, y la antropología para la infancia en descubrir cómo ven su realidad. Entre los autores pioneros en estas propuestas se pueden mencionar a Ruth Benedict y Margaret Mead que plantearon la idea de la infancia como construcción social demostrando que las nociones al respecto pueden variar entre culturas, afectadas por el rol económico que juegan los niños. La obra de Ellen Key (1900) presenta una visión sacralizada que sostiene que una adecuada educación produciría una situación más favorable en el futuro. Chris Jenks (1992) que desde una revisión bibliográfica, logra demostrar la ausencia de una teoría concentrada en el niño, y más aun, evidenciar que los diferentes modelos teóricos dan lugar a una diversidad de visiones sobre la infancia, y que este discurso hace parte de la racionalidad de teorías particulares. Jens Qvortrup (1993) estudia el papel de los niños en la división del trabajo argumentando que una de las consecuencias de la industrialización es la escolarización de los niños, transformando las ideas alrededor de su valor, donde antes contribuían de forma directa a su familia y al mercado de trabajo, para pasar a ser seres dependientes partícipes del espacio escolar.

En esta misma línea Cadwell (1980) propone que la característica principal de una producción familiar tradicional estaba fundamentada en la elevada fecundidad como una estrategia de racionalización económica que realizaba la sociedad. Tener más niños representaba mayor fuerza laboral, lo que se traducía en una mayor producción. De esta manera el flujo favorecía a los padres, especialmente a las generaciones antiguas, donde un sistema educativo traería grandes transformaciones en las relaciones familiares y en la dirección del flujo de la riqueza.

Del surgimiento de estas tendencias se origina la necesidad de considerar a niños y niñas como individuos insertos en la sociedad y por tanto en los métodos y técnicas de investigación referentes a las actividades grupales e individuales que se desarrollan en esta etapa de la vida, lo que conduce a la búsqueda de

planteamientos teóricos adecuados para llegar al conocimiento del significado de la infancia como un periodo vital.

Hasta ahora, el interés de la sociología de la infancia se ha centrado en los procesos de socialización y en las instituciones encargadas de llevarlo a cabo tales como la familia y la escuela, donde el niño o niña no constituye el objeto formal de estudio. La socialización presenta variaciones determinadas histórica y culturalmente dentro de un conjunto de normas de conducta en espacios y momentos concretos; y cambia desde que se empieza a asumir como una realidad socialmente construida (Gaitan; 2006). En el caso de los pueblos indígenas la socialización constituye la permanencia o la transformación de las costumbres enmarcadas en normas de convivencia que garantizan las jerarquías, la autoridad y el control del poder en un colectivo (Bonfil, 2002).

De igual forma, la socialización contempla tanto el entorno físico, como la atmósfera de códigos culturales dados por las instituciones, en los cuales intervienen los parámetros y prácticas de comportamiento en la crianza de los hijos, lo que se traduce en sus comportamientos individuales.

En consecuencia Mayall (2002) y Alanen (2003) consideran los siguientes enfoques teóricos desde la sociología para abordar la vida cotidiana de niños y niñas y sus procesos de socialización: a) *Sociología de los niños*: Considera a niños y niñas como actores del mundo social y su vida cotidiana, de tal manera que la investigación debe enfocarse directamente sobre ellos, sus condiciones de vida y su cotidiano. b) *Sociología deconstructiva de la infancia*: si bien niños son actores sociales, la infancia es una formulación discursiva que se construye en la sociedad y de las cuales es posible desmontar el poder discursivo acudiendo a aportaciones de modelos sociales, planteando que las condiciones que se propician en la niña o niño dependerán de las habilidades para subsistir en la cultura en el futuro. El lugar del niño en el grupo depende de las concepciones que los adultos se hacen acerca de su desarrollo, de las potencialidades que se le

atribuyen, y de cómo suponen que se lo debe tratar para formarlo de acuerdo con las expectativas y requerimientos culturales (Tenorio y Samson, 2000). c) *Sociología estructural* que observa la infancia como parte de la estructura social y en sí misma, es decir, un grupo de población comparable a la raza o el género, donde se investiga cualquier hecho relevante como su nivel socioeconómico o identidad partiendo de un contexto macro, d) La teoría *relacional* de la infancia, que con base en un enfoque estructural, incluye las continuas relaciones de los niños con su entorno, enlazando la teoría de la edad y la teoría del género.

Cercano a estos planteamientos está el enfoque etnográfico y cultural contenido en el trabajo de Corsaro (1997), donde niños y niñas participan en las rutinas culturales que les ofrece su vida cotidiana, lo que contribuirá a su visión de mundo en una serie de *culturas* infantiles insertadas una en otra, atravesada por distintos campos institucionales (familiares, religiosos, educativos, ocupacionales, comunitarios, políticos) en los que van produciendo cultura con sus iguales y con los adultos.

La lengua como aproximación a los procesos de socialización.

Para identificar las especificidades culturales y trazar puntos de comparación contemplando las diferencias en los espacios de interacción de los niños, algunos autores plantean la lengua como aquello tangible de la cultura, además de ser el medio de representaciones y relaciones sociales (De León, 2005, 2009; Ochs y Schieffeling, 1986; Sandoval, 2002). Su papel socializador enmarca interacciones y funciones, encarnando conocimiento y presupuestos culturales que se trasladan en significados al nombrar algo del mundo material (Brice Heath, 1982; Brown, 2002; De León, 2009).

Por tanto, la lengua merece especial atención, dado su rol central en la creación de identidades de culturas infantiles, reconociendo a los niños como agentes socializadores en sus espacios específicos de juego, de producción y reproducción de historias no sólo de la cultura adulta sino de un conjunto de

culturas que contemplan la diversidad del mundo infantil (De León, 2005), siendo posible hablar de múltiples formas de infancia (Gaskins, 2006).

En las últimas dos décadas se vienen planteando preguntas para entender los espacios de intersección del universo lingüístico y cultural en relación con la socialización por medio del lenguaje. No obstante, las investigaciones se han concentrado en la socialización infantil, el aprendizaje de la cultura a través de la lengua materna, avanzando en la comprensión de la variación cultural, inseparable del tema de infancia (De León, 2005), siendo el lenguaje elemento y vehículo esencial en la socialización del conocimiento cultural (Ochs y Schieffelin, 1986).

Al respecto, Ochs y Schieffelin (2010), plantean que en por medio del lenguaje se adquieren las condiciones culturales para ser miembro de la sociedad. Otros escenarios particulares donde se lleva a cabo este proceso lo conforman los propios niños en sus interacciones cotidianas en el marco del juego entre contemporáneos o integrantes de su familia, abstraídos y delimitados por circunstancias locales particulares (Labov, 1972, De León, 2010), que pueden tener o no relación con el mundo adulto (Reynolds, 2010) incluyendo diferencias de género entre niños y niñas (Goodwin, 2010; Schieffeling, 1990).

Estos lugares tienen que ver los patrones de uso del lenguaje por parte de los padres (Lanza, 1992; Dopke, 1992, Genesse, 1989; Deyhle y Suwisher, 1997). Crago, Chen, Genessee y Allen (1998) incluyen en su análisis características referentes a la familia tales como el origen étnico de la madre y del padre en conjunto con la presencia de su hijo, hija o hijos e hijas como variables esenciales en los procesos socializadores. Otros autores toman la escuela como factor también importante (Loring, Arauz, Correa-Chávez, Angelillo, 2003), delimitando parte de los procesos comunicativos de aprendizaje que vienen del hogar (Heath, 1986; Blount, 1972), así como el trabajo (Rogoff, 1981; Gaskins, 2006) y la comunidad (Rogoff et al, 2003).

Es relevante mencionar que la lengua puede ser una característica por medio de la cual es posible medir procesos de aculturación en el sentido de Gaete (1998), el

cual la refiere como la pérdida paulatina de rasgos propios de la cultura, en medio de un contacto interétnico, y en caso más general al contacto de los complejos culturales occidentales en contextos no occidentales (Valdés, 2002). Entonces, si la lengua es todo aquello que representa tales dimensiones culturales de forma más directa, puede eventualmente ser un elemento fundamental para dar cuenta de procesos de aculturación entre dos grupos sociales.

Otros estudios, examinan los factores en el mantenimiento, o preservación de una lengua entre los cuales se pueden contar los estados de aislamiento de la cultura hegemónica, la marginación social y económica, y el reconocimiento social o político del multiculturalismo y del multilingüismo como elementos fundamentales que favorecen o no la conservación de las lenguas amerindias (Palacios, 2004).

Los escenarios de socialización

En principio, es importante aclarar la diferencia entre familia y unidad doméstica. La primera se refiere a relaciones de parentesco, resaltando los referentes simbólicos y culturales, mientras que la segunda se forma a partir de grupos de individuos que comparten la vivienda, o que comparten un mismo espacio de existencia: cohabitación (Segalen, 1992).

Dentro de las visiones para dar cuenta de la vida familiar se pueden destacar las siguientes: la socioeconómica que resalta a la familia como unidad de producción y su relación con el mercado y la división sexual del trabajo; la sociocultural que aborda los elementos simbólicos y su papel sancionador en roles existentes y su conexión con otras instituciones (Yanagisako, 1979; Jelín, 1998, García y Oliveira, 1994, Ariza y Oliveira, 2004, Segalen 1992); la sociodemográfica rescata muchas de las características de los hogares, tales como el tamaño, la composición de parentesco, el ciclo de vida familiar, la jefatura y las características de los hijos como la cantidad, la edad y el sexo, en relación con su impacto sobre otros procesos sociales (Ariza y Oliveira, 2004), la antropológica que se ha ocupado

principalmente al estudio del parentesco⁴ estableciendo un sistema de jerarquías y vínculos en el cual cada individuo ocupa una posición social (Ariza y Oliveira, 2004), creando un conjunto de obligaciones que entre otras cosas constituyen un medio de acceso a la vida comunitaria y a las relaciones sociales (Segalen, 1992). En el enfoque sociodemográfico son varios los estudios que se acercan a este cometido, los cuales se han centrado generalmente en observar los efectos de las estructuras y composiciones familiares (Lloyd, 1998; Knodel y Wongsith, 1989; Taubman y Behrman, 1986), así como la presencia de los padres (Lloyd y Blanc, 1996; Flouri y Buchanan, 2004), la jefatura femenina (Garfinkel y McLanahan, 1986; Wojtkiewicz et al., 1990; Bennett, Bloom y Craig, 1989; Bennett, Bloom y Miller, 1995; McLanahan, 1985; Biblarz y Rafteryas, 1998; McLanahan y Aston, 1991), y el orden y la cantidad de los hermanos (Blake, 1986) ; en otros espacios y condiciones de los hijos e hijas.

Así, Mier y Terán, y Rabell (2004), distinguen un horizonte de investigación en torno a las consecuencias de las estructuras familiares en la vida de niños y jóvenes. Mencionan que los niños sin un padre biológico, tienen menos logros escolares y éxito profesional que aquellos que crecen con sus dos padres. También, que las familias extensas pueden ser un entorno ventajoso para la crianza de los hijos porque el costo de manutención en periodos de escasez es repartido por los adultos, dando la posibilidad a niños y jóvenes de estudiar. No obstante, las jerarquías de poder por generaciones basadas en la edad, el género y las relaciones de parentesco, hacen que los recursos se concentren en la generación mayor y por tanto los beneficios. Estas autoras plantean que para el caso mexicano la familia extensa tiende a no extinguirse, asociando este fenómeno a los valores culturales ligados a la vida familiar.

En la misma línea Sandoval (1994a) señala que la familia extensa es un factor importante en el funcionamiento de la unidad doméstica, dado que las condiciones

⁴ Los sistemas de parentesco son una característica fundamental a la hora de entender las relaciones familiares en el marco de las particularidades étnicas. Al respecto Robichaux (2001 y 2002), plantea que en las sociedades mesoamericanas contemporáneas prima el principio de patrilinealidad regidos por los siguientes dimensiones: 1) La comunidad, 2) La unidad territorial, 3) La patrilinea, y 4) Sistema de residencia virilocal.

económicas dependen de la reproducción de la fuerza de trabajo familiar donde hijos e hijas adquieren un rol relevante, garantizando una cierta estabilidad productiva y la supervivencia del grupo, por lo cual el tamaño de las unidades domésticas está asociado con las estrategias de reproducción.

De otro lado, la discusión centrada en el tema de la socialización pone a la familia como principal escenario. Según Fernández (1998), las investigaciones al respecto han designado a la familia como primera instancia de socialización donde emergen temas como el parentesco, la reproducción de mano de obra, la vivienda, la fecundidad, la migración, y de forma menos frecuente, su influencia en el proceso de aprendizaje de las diversas normas y valores que marcan roles individuales al interior de la familia. Esta autora plantea como conclusión general que en México no hay un solo tipo de familias sino que al contrario hay una diversidad marcada principalmente por familias nucleares, extensas y compuestas donde puede o no haber una pareja unida conyugalmente, así como un número extenso de hogares monoparentales y con jefatura femenina; que demarcan una socialización diferencia por género. Sin embargo, esta diversidad no sólo está representada en la composición sino también por el sector social, la ubicación - rural, urbana-, y el origen étnico.

De igual manera Fernández afirma que en las familias que cuentan con escasos recursos, incluyendo las familias indígenas, la infancia de niños y niñas dura pocos años, reduciendo la socialización al proceso de aprendizaje del trabajo para sobrevivir, incorporándose a las tareas productivas hacia los 6 años de edad, tanto en el ámbito rural como en el urbano, distinguiendo las tareas asignadas por su edad y sexo, demarcadas principalmente por factores culturales que prescriben lo que está permitido o prohibido tanto para mujeres como para hombres; pero además por los cambios y transformaciones que se han venido dando en la estructura familiar.

Al respecto, López (2001: 37).plantea que:

“...a medida que se contrae el tamaño del hogar los ritmos de la vida familiar cambia. Los niños tienen menos hermanos y primos con quienes jugar; las parejas pasan más tiempo haciendo vida común sin hijos dependientes; hay menos parientes que ayuden a cuidar a los niños pequeños y menos hijos que se hagan cargo de sus padres en la vejez; y ocurren menos eventos (nacimientos, bodas y muertes) que congreguen a las familias (Lloyd y Duffy, 1998; Tuirán, 1997). Así mismo, la reducción de la descendencia ocasiona que las mujeres disminuyan el tiempo dedicado a la crianza de los hijos, lo cual abre el espacio para llevar a cabo otras actividades extradomésticas.”

Abordar la situación de niños y niñas desde el análisis de sus familias enmarca gran parte de su noción de espacio; puesto que se mezclan relaciones afectivas, roles intergeneracionales, intercambios económicos, poder y desigualdades. En tanto los hogares urbanos son afectados de manera más directa por factores “externos” como el trabajo y las políticas sociales en reconocimiento de niveles de decisión y autoridad en las familias. Bonfil (2001) distingue que, uno de los rasgos comunes a la infancia de niños indígenas es la participación en actividades productivas y de reproducción de la unidad doméstica asignando tareas, labores y roles en función de la edad y del sexo lo que constituye uno de los impedimentos más dicientes para entrar a la escuela, sumado a la pobreza, la geografía y las circunstancias escolares en sí mismas. El trabajo de esta autora, plantea que en la infancia indígena mexicana se pueden asumir las distinciones etáreas convencionales, donde la etapa escolar va desde los 5 a los 12 o 14 años, en donde difícilmente habrán culminado la primaria, empero, adquirirán habilidades y responsabilidades para insertarse en la vida adulta, siendo la familia el principal escenario de protección y socialización, estableciendo normas de convivencia sustentadas en la tradición cultural, que entre otras cosas constituye estructuras organizativas flexibles y adaptables. En este periodo y desde que desarrollan el lenguaje, niño o niña se ocupan de roles y tareas asignadas a su género, donde ellas inician a una edad más temprana labores complejas que disminuyen su tiempo de juego, reduciendo su espacio cotidiano a lo doméstico, mientras los

varones se concentran en las labores del campo y del pastoreo. En todo caso desde esta edad y hasta la adolescencia niños y niñas desarrollan procesos de aprehensión de los valores familiares, comunitarios y étnicos, transmitidos en las prácticas cotidianas y la relación con el mundo adulto. En este mismo sentido, Bonfil (2002: 18) afirma que:

“La información etnográfica acumulada sobre los pueblos indios demuestran que la composición familiar es un asunto histórico y cultural, y que son los sistemas de valores y las estructuras de la organización social y de parentesco de los conglomerados humanos, los que determinan las formas de composición familiar”

Por otro lado, la relación niños con su comunidad se enmarca en varias dimensiones. Una corresponde a su localidad, otra al origen étnico, y una tercera son las particularidades de su vivienda. Es de anotar que en todas sucede una relación de lo indígena con lo campesino, aun cuando vivan en medios urbanos. En este mismo sentido, la casa se constituye como un escenario de socialización y participación fundamental de niños y niñas indígenas, a través de las actividades que allí aprenden y desarrollan, y las relaciones que en ese espacio se manifiestan, además de ser el espacio donde los distintos grupos étnicos apropian los códigos de su cultura y van construyendo su identidad. La casa, sirve como un lugar de construcción del mundo privado donde es costumbre que se desarrollen los roles propios de lo femenino, en tanto en lo público, lo étnico y comunitario, emergen las funciones que es costumbre asociar con lo masculino.(Bonfil, 2002:52).

Al respecto es importante destacar, tal como señala Camus(1999) en su trabajo sobre indígenas residentes en la ciudad de Guatemala, hay una relación cercana entre etnicidad y espacio, lo que tiene que ver directamente con las dinámicas de diversos sectores indígenas en el mundo rural y urbano en el marco de la globalización, lo cual despliega escenarios de composición étnica mixta, que por un lado desarrollan procesos de territorialización que amplían los territorios considerados como étnicos; pero por otro, causan procesos de desterritorialización como efecto de los procesos de “dispersión” causados por la migración, donde se

destacan elementos tales como el carácter familiar, que luego del asentamiento en el lugar de destino, garantiza la relación con sus cercanos en el lugar de origen, causando la evolución de identidades transterritoriales (Bastos, 1999).

Por otro lado, con respecto a la migración, Bonfil (2002), afirma que en esta situación se establecen vínculos con la cultura no indígena dominante, así como situaciones de exclusión étnica a causa de las presiones económicas tornando a las familias como dependientes y vulnerables, debilitando las raíces de pertenencia a un territorio o grupo étnico específico, lo que conlleva una situación de riesgo de la infancia indígena. La migración indígena puede tener a la ciudad como uno de los polos de atracción, pero también zonas de empleo temporal, lo que supone situaciones de inseguridad permeadas por el tránsito a la modernidad en un frágil equilibrio entre las sociedades indígenas y su entorno, incorporando elementos no indígenas a su tradición, influenciando de manera más directa a los niños.

Al respecto, en su trabajo sobre niños migrantes a Estados Unidos, López (2007) discute la migración como un escenario más de socialización, un mecanismo que se generaliza alrededor de cierto grupo social, y que hace de la dinámica migratoria una situación ineludible en el futuro siendo la escuela un lugar donde se apropian valores, ideas e imaginarios sobre “el norte”, siendo “la edad de ir al norte”, un factor crucial en la vida de un niño o niña y un paso de movilidad asumido como normal ante la comunidad y en parte, el objetivo del proceso de socialización de los niños en pueblos transnacionales. En el caso nacional, se puede hacer hincapié en que el traslado de niños indígenas del campo a la ciudad repercute en el medio en que van creciendo y sus condiciones de vida articuladas a una función de supervivencia donde puede o no, darse una reproducción de sentido cultural, dependiendo de los apoyos de parientes en el lugar de destino, que garanticen sus vínculos identitarios.

Por otro lado, la escuela es otro escenario de vital importancia. Bonfil (2002), señala que el proceso de escolarización presenta diferencias según el grupo

étnico del que se trate, de lo cual depende su participación diferencial por género, dependiendo de los recursos materiales de los cuales dispongan sus familias.

Para su estudio, la antropología educativa se refirió en sus principios a la endoculturación como el lugar de los procesos de aprendizaje de la cultura a través de iniciativas formales y no formales, lo que eventualmente tiene repercusiones en la condición de hablante indígena (Herskovits, 1964, Wilber, 1976).

Los niveles de participación y las transformaciones que se gestan en la escuela son importantes cuando se analiza como un escenario de socialización que por un lado, da continuidad a los procesos del campo y la familia, y por otro, integra procesos de aprendizaje que pueden impulsar la reproducción de códigos y valores culturales o al contrario, ser un lugar de exclusión y marginación por parte de la sociedad hegemónica que no alcanza a reconocer la diversidad étnica. En este contexto, son escasos los trabajos que abordan la escuela como ese lugar particular de socialización, y más bien se preocupan por develar el tema del acceso, la pertinencia, la permanencia y la calidad en relación con factores endógenos o exógenos. Se rescatan dos trabajos importantes. El primero de Paradise (1979), "Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumnos en la escuela primaria", donde se asume a la escuela como una institución socializadora para el trabajo, y que desde un análisis etnográfico, describe relaciones de autoridad, hábitos y conocimiento de alumnos de una escuela en turno vespertino en el norte del Distrito Federal. El segundo, Salvador (1998), explica cómo la lengua indígena en el escenario de una educación bilingüe y los procesos y relaciones que allí se tejen, son una estrategia del Estado para integrar a los indígenas a la sociedad nacional.

Es importante destacar que existe una tensión cuando se trata de una escuela en un territorio rural donde el asunto de la lengua es el centro de atención del modelo educativo y representa un obstáculo para el modelo homogéneo, sin mencionar niños indígenas en escuelas urbanas donde se enfrentan a códigos de aprendizaje

inasequibles desde su propia lengua. Otra perspectiva es asumir la escuela como un escenario de incorporación de los grupos indígenas a la sociedad hegemónica estableciendo la lengua oficial como general para toda la población, pero distinguiendo sus lenguas como mecanismos útiles e indispensables como elemento integrador, diseñando e implementado programas de educación bilingüe (Anguiano, 2003). Por último la perspectiva pluralista que entiende la educación como un acto comunicativo, donde dos o más culturas pueden entablar un diálogo, estableciendo criterios donde es posible que los modelos de pensamiento y conocimiento permanezcan, emergiendo de esta manera el concepto de interculturalidad (Amadio, 1992, Sepulveda 1995, Sedano, 1997). A propósito, Bonfil (2002: 31) menciona que:

“La existencia de un sistema de educación indígena, pensado para ofrecer a los pueblos indios una educación en su lengua y con contenidos culturales específicos acordes con las características de los propios grupos étnicos, supone un espacio importante para resolver algunos de los obstáculos de inadecuación que enfrentan las niñas y los niños indios en la escuela”

En medio de estos modelos y particularidades concretas de niños y niñas indígenas, se identifican otros factores transversales como lo son tema el acceso, la permanencia y la calidad de la educación, y alrededor de ellos el tema de las desigualdades educativas. En este sentido, Murillo (2005) por ejemplo, elabora en su trabajo “Etnicidad, Asistencia escolar y trabajo de niños y jóvenes rurales en Oaxaca”, un análisis de cómo la condición étnica, asociada a las condiciones de pobreza y de género, influyen directamente en las condiciones para que un niño o niña indígena asista o no a la escuela. Por su parte Tirado y Sánchez (1993), estudian las relaciones entre diversas propuestas educativas y el desarrollo de habilidades de reflexión de niños y niñas, concluyendo que sus determinantes son las condiciones culturales, sociales y económicas de la familia. Es así como Martín (1991), destaca la relevancia de la institución familiar en la desigualdad de las oportunidades educativas, preguntándose hasta qué punto la escuela ha reemplazado a la familia en el adiestramiento de las labores productivas sobretodo

en comunidades urbanas marginadas, rurales e indígenas (Fernández, 1998), lo que conduce a un escenario educativo socializador de las prácticas cotidianas de la infancia marginada, campesina o étnica.

Otros estudios (Safa; 1986, Garcia; 1993) demuestran que en el proceso socializador, existe una continuidad entre la familia y la escuela, siendo las diferencias de género y los roles y actividades familiares factores que se prolongan y se intensifican en la escuela.

En el conjunto de estas disertaciones se puede afirmar que, en el espacio educativo indígena confluyen la cultura hegemónica y la nativa, siendo ésta restablecida y reproducida, o aprehendida bajo los valores de la sociedad mayoritaria, siendo el acceso, permanecía, calidad y pertinencia circunstancias que dadas las condiciones de vulnerabilidad de niños y niñas indígenas pueden confluir en situaciones de baja escolaridad, marginándolos de espacios diferentes a las labores propias del campo, la unidad doméstica campesina y las actividades propias y particulares de su cultura.

Otro de los espacios socializadores que han sido reconocidos como tales es el trabajo, más aun cuando se habla del universo indígena. De acuerdo con la definición de la OIT, el trabajo infantil es el conjunto de actividades destinadas a la producción y/o comercialización de bienes que no son para el autoconsumo, donde participan niños y niñas menores de 15 años, cualquiera que sea la situación en la ocupación⁵. En el caso de niños indígenas se considera, según López (1998) que, dadas las necesidades de sobrevivir, y por tanto, la importancia evidente de recibir una remuneración, el objeto socializador del trabajo queda en un segundo plano y se convierte en una forma de discriminación. No obstante, Bonfil (2002), rescata los siguientes escenarios posibles de trabajo de niños mexicanas: el servicio doméstico, actividades artesanales, el comercio, la mendicidad, el trabajo agrícola y el trabajo pecuario. Subraya que hay un elemento esencial del trabajo: por medio de su participación de niño o niña en el

⁵ Trabajador o trabajadora asalariada, independiente, trabajo no remunerado, etc.

escenario familiar, empieza a hacer parte de la vida en comunidad y de los roles propios de la economía familiar. Luego, esta dimensión es escenario de socialización esencial a tomar en cuenta en la vida de niños y niñas sin profundizar si su objetivo es ganar dinero para sobrevivir, o si es consolidado como una práctica cotidiana en la comunidad y la familia, teniendo fines de autoconsumo.

En conclusión, los estudios de la infancia han empezado a asumir a los niños como centro del análisis junto a sus procesos de socialización y los espacios donde ésta se desarrolla. Por tanto, la lengua es un elemento por medio del cual poder acercarse a procesos de socialización de la infancia con base en un universo cultural. Ésta puede asumir elementos culturales bien consolidados o heterogéneos, a causa del grado de contacto con la cultura hegemónica. De forma paralela, existen escenarios importantes en la socialización de niños y niñas tales como la familia, la escuela, y el entorno. Se puede indagar entonces las posibles relaciones entre el proceso socializador marcado por la lengua y las características sociodemográficas de los niños en la familia la escuela y el entorno.

II. FUENTES DE INFORMACIÓN Y ASPECTOS METODOLÓGICOS

De lo revisado en la bibliografía, se puede entender que en la familia, la escuela, y el entorno (vivienda y localidad) hay características que pueden brindar un acercamiento al más importante de los espacios socializadores. De igual importancia, la lengua es el elemento que puede representar procesos socializadores diferenciales desde elementos culturales. A partir de lo anterior, este capítulo se ocupa de describir brevemente la fuente de información y la población de estudio, para posteriormente mencionar los métodos que se implementaron para aproximarse a los procesos y los espacios de socialización de la infancia indígena mexicana.

Conteo de población y vivienda 2005.

Un censo o conteo de población y vivienda recopilan información sociodemográfica de forma simultánea relativa a todos los habitantes de un país, los hogares y las viviendas en un momento determinado; permitiendo generar información desagregada para pequeñas unidades geográficas y todos los grupos de población.

Las bases metodológicas del conteo 2005 consistieron en un tipo de levantamiento de derecho y respondiendo a los criterios de universalidad y simultaneidad, así se establece el 17 de octubre como la fecha a la cual se refiere la información.

Las unidades de observación fueron: a) Las viviendas y los hogares del territorio nacional, b) los residentes habituales de las viviendas particulares y colectivas y c) los residentes habituales que no viven en una vivienda.

De la población toma las siguientes variables: edad, sexo, parentesco, derecho servicios de salud, lugar de residencia cinco años antes, condición de habla de lengua indígena, lengua indígena, condición de habla española, alfabetismo, asistencia escolar, escolaridad y número de hijos.

De las viviendas contempla: clase de vivienda particular, material de pisos, número de dormitorios, total de cuartos, disponibilidad de energía eléctrica, disponibilidad de agua, disponibilidad de excusado o sanitario, disponibilidad de drenaje, disponibilidad de bienes, actividades agropecuarias y número de hogares.

La oportunidad y potencialidad de la fuente es la posibilidad de desagregar la información hasta niveles muy concretos y específicos. Aunque por otro lado, también presenta algunas limitaciones para el estudio que aquí nos ocupa, entre otros, es importante señalar que el escenario laboral entre la población indígena es esencial en el proceso de socialización de niños y niñas. No obstante, en el conteo de 2005 no se contemplan las características económicas de la población, por lo cual la información referente al trabajo no está registrada.

Como la mayoría de las fuentes de información que son recogidas en los hogares y que disponen de información de sus miembros las relaciones se construyen con base en la relación de parentesco con el jefe de hogar. Condición que se vuelve un poco limitante cuando se intenta trabajar con los niños y los atributos de sus hogares. De tal manera que en hogares extensos, no es posible identificar, cuando el jefe es el abuelo o abuela del niño, a sus padres, y tampoco saber si sus contemporáneos son sus hermanos o hermanas.

Los niños en el conteo

Los niños indígenas comparten rasgos comunes de alteridad cultural, de herencia histórica y de organización social; que así mismo, establecen un conjunto de diferencias a partir de rasgos culturales identitarios particulares como su lengua, su historia, su medio natural y su posición ante la sociedad hegemónica generando una diversidad cultural que implica un conjunto de realidades infantiles heterogéneas y diversas (Bonfil Batalla, 1997, Bonfil 2002).

Para delimitar el estudio, se seleccionó primeramente la población de los hogares en los cuales el jefe habla lengua indígena y en los cuales había al menos un niño entre los 6 y los 14 años. Así, se conto con un universo de 1,014,172 hogares y

con 2,081,782 niños que se distribuyen en 50.6 % de hombres y 49.4 % de mujeres. Respecto a las edades, el cuadro 1 presenta la distribución por edad y sexo donde se establece que hay más niños que niñas con una diferencia muy pequeña y donde las edades que más se acumulan son a los 10 y 12 años.

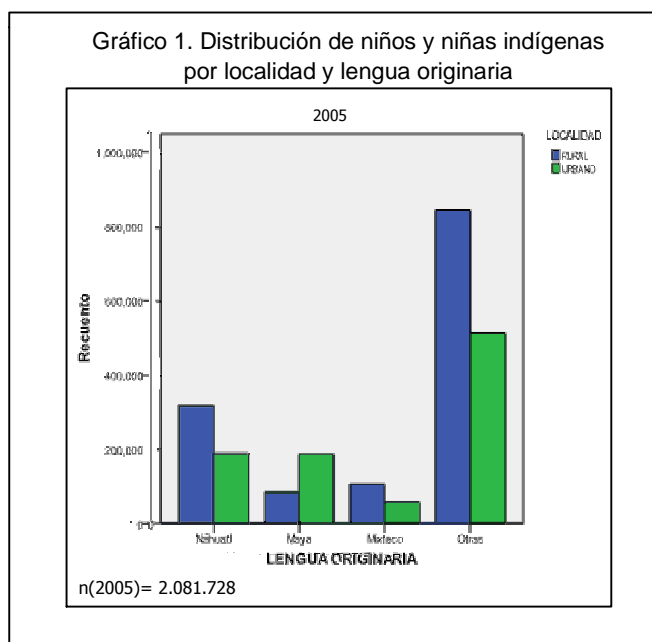
Cuadro 1
México: distribución por edad y sexo de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 años

		EDAD								Total	
		6	7	8	9	10	11	12	13		14
SEXO	Niños	5,1%	5,2%	5,7%	5,4%	6,1%	5,4%	6,2%	5,8%	5,7%	50,6%
	Niñas	5,0%	5,0%	5,5%	5,3%	5,9%	5,3%	6,0%	5,7%	5,6%	49,4%
	Total	10,1%	10,3%	11,2%	10,7%	12,0%	10,7%	12,2%	11,5%	11,2%	100,0%

Al ser parte de la población indígena de este país, los menores no están distribuidos homogéneamente en todo el territorio nacional. Se observa que en su mayoría los niños habitan en: Guerrero (7%), México (7%), Yucatán (8%), Puebla (9.3%), Veracruz (10%), Chiapas (15%) y Oaxaca (17%), entre las entidades más representativas.

Respecto al tipo de localidad de residencia, se puede observar que 61 % de esta población vive en localidades rurales mientras 39% lo hace en localidades urbanas. 21 % de los menores son náhuatl, 11% son mayas, 7% son mixtecos, siendo 57% del resto de las etnias en el país. Una tercera parte de los mayas están en localidades rurales mientras que en los mixtecos esta relación sucede forma inversa.

Los Náhuatl están presentes en mayor medida en localidades rurales tal como niños de otros grupos étnicos. Por tanto los únicos niños que están más en la ciudad que en el campo son los mayas.



El 74% de los niños viven en localidades donde más del 50% de sus posibles hablantes efectivamente la hablan, mientras que el 85% viven en localidades donde más del 50% de posibles hablantes de lengua hablan español. Sin embargo, el 56% de la población de estudio no es hablante, mientras que el 88% habla español.

Referente a la condición de habla de los niños y niñas se observa en el cuadro 2 que la edad es una variable importante al determinar esta situación a diferencia del sexo. A los 6 años es más frecuente que el niño-a solo hable español y menos frecuente que hable sólo lengua indígena. Esta situación cambia a los 8 años y en adelante donde la mayoría de la población de estudio es bilingüe, reduciéndose significativamente la proporción de niños que solamente habla lengua indígena conforme van avanzando las edades.

Cuadro 2.
Distribución de niñas y niños por edad y condición de habla (%)

Edad	Niños				Niñas			
	Solo habla indígena	Es bilingüe	Solo habla español	Total* (100%)	Solo habla indígena	Es bilingüe	Solo habla español	Total* (100%)
6	26,24	29,59	44,17	106284	26,01	29,91	44,08	104201
7	19,54	37,37	43,09	108366	19,50	37,69	42,81	104202
8	13,56	45,53	40,91	118773	13,52	45,47	41,01	114610
9	7,66	50,23	42,11	112529	7,74	50,80	41,45	110448
10	4,94	54,59	40,47	127101	5,09	54,53	40,38	122938
11	2,59	55,54	41,87	112529	2,79	55,15	42,06	110448
12	2,20	57,65	40,15	129182	2,51	56,96	40,54	125019
13	1,70	57,30	40,99	120856	2,15	56,54	41,31	118774
14	1,58	57,70	40,72	118774	2,32	56,37	41,31	116692
Total				1054396				1027332

FUENTE: Elaboración propia con base en el Censo de población 2005

* Efectivos en cifras absolutas

Desde este apartado en adelante, y para hacer más claro el análisis, se hablará de niño(s) en el entendido de que se refiere a niño(s) y niña(s), excepto en la escuela donde se desarrollan las diferenciaciones por sexo.

Construcción del indicador del proceso de socialización

Una de las tareas ha sido buscar la forma en la cual aproximarnos a representar el proceso de socialización. Es en esta sección que se describe el procedimiento que se desarrolló para llegar a acercarse a procesos de socialización diferencial con base en el habla de la lengua.

Se emprendió el proceso de buscar las variables, junto con sus opciones de respuesta que más satisficían este objetivo. Se tomaron los integrantes de la familia de los niños de 14 años y más en el entendido de que son ellos quienes influyen en el proceso de aculturación del niño de forma más directa. Por tanto al referirse a los hablantes, en adelante se hará referencia a esta población.

Se busco un indicador combinando el número de hablantes de la lengua en la familia con el número de hablantes de lengua en la localidad. En primer lugar se eligieron los hablantes de lengua en el hogar, (solo el jefe, el jefe y su cónyuge y todos hablan) en combinación con la proporción de hablantes en las localidades

de residencia (1/3 de la población, hasta 2/3 y más de 2/3). Las siguientes pruebas fueron cambiando las proporciones en las categorías sobre la base de usar las variables de la misma forma. Entre las pruebas que se realizaron fue evidente que cada vez que aumentaba la proporción de indígenas en la localidad se encontraba mayor proporción de miembros de la familia que hablaban lengua⁶.

Dados estos resultados se probó construir el indicador con la variable de hablantes de lengua en el hogar como se venía trabajando, pero esta vez combinándola con los hablantes de español. Dentro de esta población se observa que el 69.1 % es bilingüe, el 10,5% sólo habla lengua mientras que el 20.4% restante sólo hablan español.

Con base en lo anterior, se probó una alternativa que involucraba el papel del jefe y su cónyuge como principales actores de la transmisión de la lengua al niño en conjugación con sus condiciones de hablantes y la de los demás miembros mayores de 14 años en el hogar en el caso de que existieren. Sin embargo, la combinación de todas estas condiciones resultó confusa y compleja y no garantizaba del todo categorías excluyentes en la tipología, además de tener una relación directa con la estructura del hogar.

Por tanto se tomó un nuevo camino que mantiene el supuesto de que muchos de los niños estarían influenciados por procesos donde predomina el bilingüismo y que en muchas de las familias la totalidad de sus miembros podrían ser hablantes de español, de lengua indígena o ser bilingües. Se tomaron finalmente dos variables de referencia que reflejan diferentes situaciones en cuanto a las lenguas habladas por los miembros de la familia de la siguiente forma:

A) Condición de habla de español en la familia:

- a. Todos hablan español.
- b. Dos o más hablan español.
- c. Sólo uno o ninguno habla español

B) Condición de habla de lengua indígena en la familia

- a. Todos hablan lengua indígena
- b. Dos o más hablan lengua indígena
- c. Sólo uno habla lengua.

No sobra recordar que en la construcción de esta tipología se hace alusión a aquellos integrantes de la familia mayores de 14 años y que como es claro, todos los niños pertenecen a familias donde al menos un integrante es hablante de lengua.

También se debe explicar que se toman dos o más hablantes (categoría b para ambos casos), porque en esta situación la lengua o el español tienen la oportunidad de ser utilizados en la familia, mientras que si sólo es un miembro el que la habla o lo habla, es poco probable que la o lo utilice.

Al conjugar estas dos variables se encontraron las siguientes combinaciones:

- i. Todos hablan lengua y uno o ninguno habla español
- ii. Todos hablan lengua y dos o más hablan español.
- iii. Todos hablan lengua y todos hablan español.
- iv. Todos hablan español y dos o más hablan lengua
- v. Todos hablan español y sólo uno habla lengua.
- vi. Dos o más hablan español y dos o más hablan lengua
- vii. Dos o más hablan lengua y uno o ninguno hablan español
- viii. Sólo uno habla lengua y dos o más español.
- ix. Sólo uno habla lengua y uno o ninguno español.

Las categorías vi, vii, viii y ix resultaron poco claras al pensar en su ubicación en un proceso de aculturación y en muchos de los casos correspondían a situaciones donde la información de la condición de hablante de los integrantes eran datos perdidos. Tales situaciones no acumulan más del 2.3% en la distribución total de los casos, por lo cual no se incluyen en el análisis.

De tal forma que los grupos se establecieron con las cinco primeras opciones de la siguiente forma.

Cuadro 3.
Aproximación a procesos de aculturación con base en el habla de lengua indígena y de español en la familia

Todos hablan lengua y uno o ninguno habla español	Todos hablan lengua y dos o más hablan español	Todos son bilingües	Todos hablan español y dos o más lengua	Todos hablan español y sólo uno habla lengua
10.48%	12.64%	48.49%	13.15%	15.24%

La tipología entonces distingue en especial gradientes de procesos de socialización con base en la pérdida de del habla de lengua. Por tanto, el color más claro representa menores en familias donde la cultura étnica permanece de forma arraigada disminuyendo en el transcurso de los grados, terminado en el color más oscuro, el cual representa procesos más marcados por el español y que por tanto, tienden a ser de origen occidental.

Esta alternativa, fue la mejor de las que exploramos debido a que al incluir la condición de habla de español represento gradientes de aculturación en medio de un proceso que puede ser aplicable a todas las poblaciones étnicas en relación con la cultura occidental. De otro lado, toma a la familia como eje central donde los procesos de aprendizaje cultural de los niños en edad escolar son un elemento fundamental. Paralelamente contempla la lengua como centro; la cual, como ya hemos mencionado en varias ocasiones, marca la inmersión del menor en la comunidad a través del proceso socializador que representa.

Los espacios de socialización y variables representativas.

Este apartado refiere la selección de variables más pertinentes para acercarse a cada uno de los espacios de socialización que se consideran y la forma en que se trabaja cada una de ellas. En esta medida, se intenta constatar que cada variable trabajada tiene un rol en el proceso socializador de la infancia, por tanto la construcción de las mismas, supone ser lo más cercana a este supuesto. La combinación de las variables indican situaciones diversas que establecen contextos diferentes que puede repercutir en los procesos de socialización.

El hogar

Primeramente al aproximarnos al ámbito familiar como espacio de socialización se construyeron las variables referentes a la familia con el propósito de caracterizar y situar a cada niño en un contexto específico que puede o no tener incidencia en su proceso socializador.

Se construyeron las siguientes variables:

- i. Jefatura femenina
- ii. Tipo de hogar (Nuclear, Extenso, Compuesto)
- iii. Generación
- iv. Orden de contemporáneos
- v. Composición de parentesco por hogar
- vi. Ciclo familiar

Generadas las variables se procedió a asociar tales atributos a cada niño entre los 6 y los 14 años. Así, en el caso de la composición de parentesco se tomaron los estos elementos:

- a) Hogares nucleares compuestos por madre y padre, o madre o padre e hijo-s.
- b) Hogares extensos, determinadas por la presencia de padres, los hijos y otros parientes
- c) Hogares compuestos como aquellos nucleares o extensos con otros no parientes.
- d) La ausencia de los padres y la presencia de los abuelos como factores determinantes.

En esta línea se consideró que el abuelo-a es esencial en ese proceso puesto que puede ser un integrante que tenga un rol bastante fuerte tanto al interior de la familia como del grupo social, además de ser un actor importante en la transmisión de códigos culturales (Rentería, Maladonado y Lanza, 2007). La variable de “otros arreglos” indican la presencia de tíos y otros familiares que con base en relaciones de parentesco particulares, pueden ser un factor esencial. De la misma forma, la ausencia de los padres seguramente marca percepciones y miradas distintas en la socialización. Esta variable se estableció cuando la generación intermedia entre la del abuelo-a y la del niño no existía, por tanto no hay presencia de ninguno de los dos padres. En el caso de hogares nucleares es importante diferenciar cuando alguno de los dos está ausente (monoparentales), puesto que es diferente crecer criado por la madre que por el padre o cuando están los dos.

Evidentemente, en el ciclo de desarrollo de la familia, ninguno de los niños contemplados en el análisis se sitúa en lo que se ha denominado un hogar en etapa inicial, ni etapa de “nido vacío” (donde no hay presencia hijos). En todos los casos existe al menos un hijo entre los 6 y los 14 años por lo cual se construyó la siguiente clasificación, con base en la edad de hijo mayor en el hogar⁷ (Arraigada, 1997):

⁷ Otra categorización importante es el ciclo vital, que se basa en la edad de los hijos e hijas que integran el núcleo del hogar, donde Tuirán (2001) distingue tres agregados: a) Hogares en los cuales todos los hijos son menores de 15 años de edad; b) hogares cuyos núcleos primarios tienen

- a) Familia constituida: hogares donde el hijo mayor del jefe, tiene entre 6 y 12 años.
- b) Familia intermedia: hogares donde el hijo mayor del jefe, tiene entre 13 y 18 años.
- c) Familia Consolidada: hogares donde el hijo mayor del jefe, tiene 19 años y más.

La jefatura femenina tiene un peso importante cuando ella es la madre del niño, ya que puede ser un factor fundamental en la transición de la lengua materna. Otra variable interesante es la ubicación del niño o niña en la generación con respecto al jefe, bajo el entendido de tener otro papel al interior de su cultura dado el peso de las relaciones de parentesco (Correa, 1996) y pertenecer a ideas generacionales distintas.

De la misma forma, la edad y la escolaridad del jefe indica formas diferentes de ver y concebir el mundo y por tanto formas particulares de crianza de los niños.

Las variables se codifican así:

- a) Jefe joven: entre los 12 y los 36 años.
- b) Jefe Maduro: entre los 37 y los 46 años.
- c) Jefe Mayor: de 47 años y más.

En escolaridad se codifican de la siguiente forma:

- a) Jefe sin escolaridad
- b) Jefe con primaria incompleta
- c) Jefe con primaria o más

hijos mayores y menores de esa edad y; c) hogares en que todos los hijos tienen 15 años o más de edad.

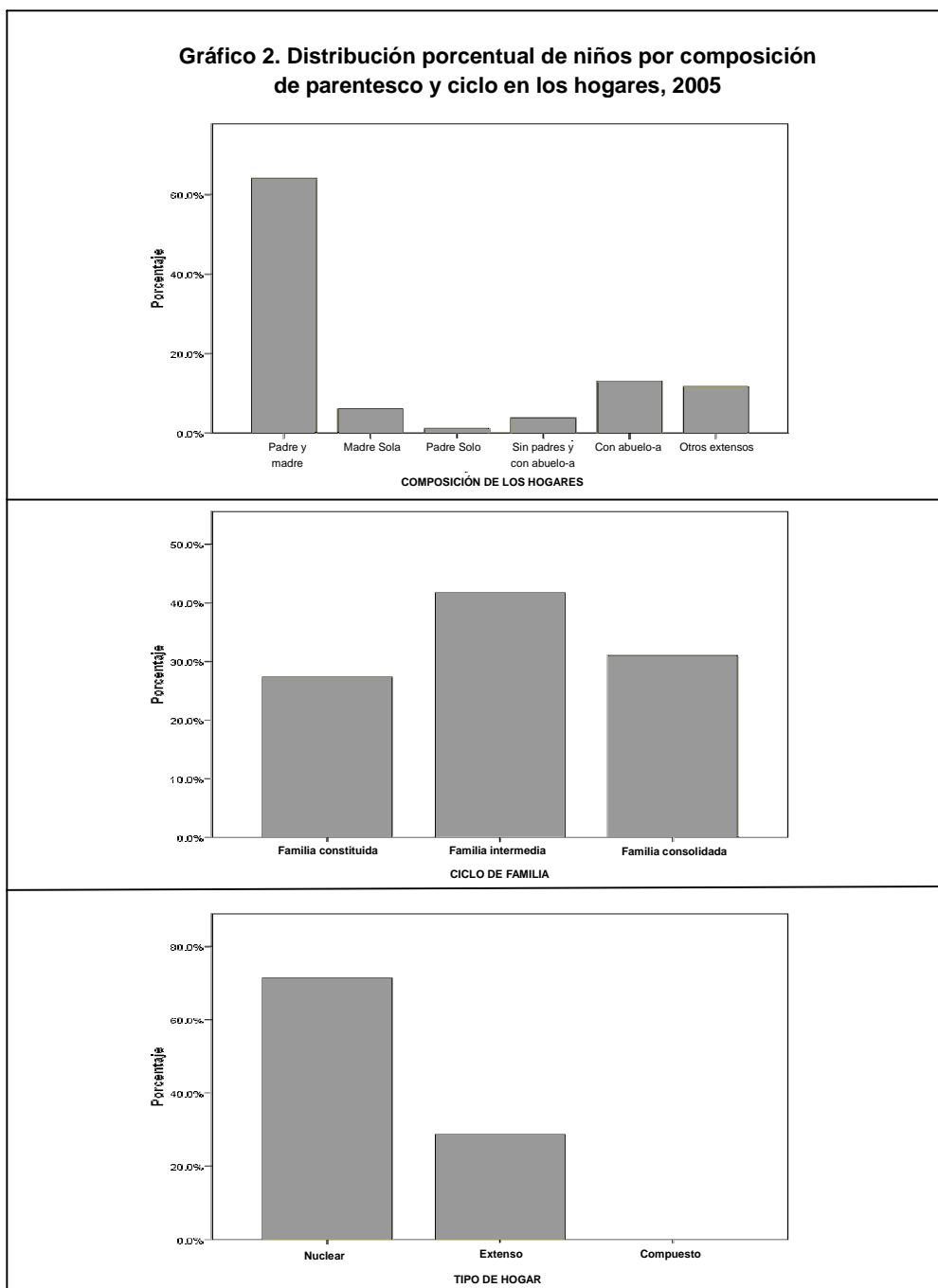
En este orden de ideas a continuación se describen la condición de los niños conforme a las variables construidas.

El gráfico 2 muestra que más del 70% de los niños y niñas están en hogares nucleares, mientras que los que están en hogares extensos no alcanzan al 30%. De estos últimos la mayoría tienen abuelos, mientras que los que no tienen padres representan el menor porcentaje. Niños y niñas en otros arreglos de hogares extensos son menos frecuentes y constituyen la ausencia de abuelos y la presencia de otros familiares diferentes a sus padres. Se agregaron menores de hogares compuestos a extensos puesto que su proporción es muy pequeña.

La gran mayoría de niños en hogares con sus dos padres (61%), seguidos de la presencia sólo de la madre (6%) y un pequeño porcentaje donde sólo está el padre a cargo (1%)

El ciclo familiar, indica que la distribución de los niños es más homogénea que las otras clasificaciones, siendo los niños en familias intermedias los de mayor porcentaje (un poco más de 40%), seguidos de los ubicados en familias consolidadas (más de 30%) y finalmente los ubicados en familias constituidas con el porcentaje restante.

Podemos pensar que muchas de los menores que se encuentran en familias nucleares están en familias constituidas, y con más frecuencia en intermedias, mientras los que están en consolidadas deben estar mayoritariamente en hogares extensos.



El cuadro 4 muestra algunas de las características generales de las familias de niños. Se pueden ver niños en hogares con poco menos de 7 personas en promedio donde el jefe en la mayoría de los casos tiene primaria incompleta. Adicionalmente solo el 9.3% de los niños están ubicados en la segunda generación, es decir, cuando son hermanos o primos del jefe. Los niños en

familias con jefatura femenina representan el 13.8%, siendo una cantidad significativa. Por otro lado, el 26.7% de los menores están en familias con jefes sin ningún nivel de escolaridad, mientras el 55.3% lo está en familias donde el jefe tiene primaria incompleta, siendo el 18% de menores los que se sitúan en familias donde el jefe tiene primaria completa o más.

Cuadro 4.
México: Características de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 asociadas a su espacio de socialización familiar.

Promedio de personas en el hogar	6.67
Escolaridad del jefe (%)	
<i>Sin escolaridad</i>	26,70
<i>Primaria incompleta</i>	55,30
<i>Primaria completa</i>	18,00
Edad promedio del jefe	43.52
Ubicada-o en generación 2 (%)	9.3
Jefatura Femenina (%)	13.8

La escuela

La participación en este espacio constituye el cambio de un contexto de socialización familiar a otro donde participan otros actores como profesores y compañeros. Marca el cambio en la etapa de socialización de preescolar a la edad escolar. Características como el modelo educativo, principalmente en su concepción bilingüe y bicultural de la enseñanza, la calidad de los contenidos y el entorno físico de la escuela, son elementos importantes en la socialización de los niños y niñas que sin embargo, están fuera del alcance de esta investigación.

Hay otras variables que considerar entre las cuales se pueden contar la importancia que las familias le dan a la participación en la escuela, el retardo de la entrada, y la prematura deserción, que conlleva poco tiempo de permanencia, lo cual es de vital importancia porque se traduce en el tiempo de exposición del niño al escenario socializador escolar.

Al respecto se tuvieron en cuenta la variable de grados aprobados, generando los promedios correspondientes a cada edad y por sexo. Adicionalmente se construyeron los porcentajes de asistencia escolar también por sexo. Éstos últimos reflejan la participación en el espacio socializador escolar, mientras que los grados indican el tiempo permanecen en el mismo.

Cuadro 5
Condiciones de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 años, referentes al espacio socializador de la escuela (%)

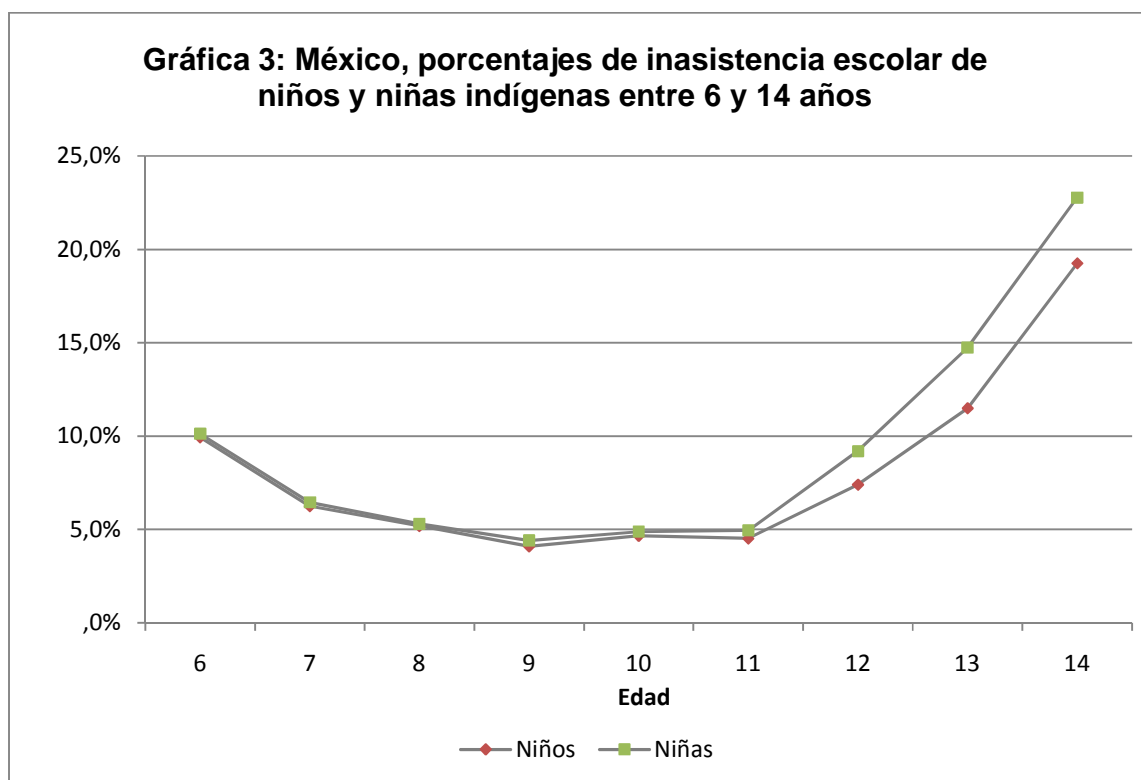
		Niños	Niñas	Total
Asistencia a la escuela	Asiste	91,46	90,31	90,89
	No Asiste	8,10	9,26	8,67
	Total	100	100	100
Años Aprobados	0	13,56	13,66	13,61
	1	12,80	12,14	12,48
	2	12,71	12,22	12,47
	3	12,74	12,29	12,52
	4	11,84	11,72	11,78
	5	10,98	11,12	11,05
	6	10,52	11,28	10,90
	7 o más	14,85	15,58	15,21
	Total	100,00	100,00	100,00

FUENTE: Elaboración propia con base en el Censo de población 2005

Se observa que en general, la inasistencia aun es significativa entre los niños indígenas (8,1%), siendo las niñas las que menos asisten a la escuela (9.26%). Ahora bien, hay mayor cantidad de menores que no han acumulado ningún año de estudio (13%), mientras que de un año acumulado hasta el sexto la distribución es homogénea tanto para a el caso de los niños como para las niñas. Luego del sexto año, el porcentaje disminuye en ambos casos, pero en menos medida en las niñas.

Se puede decir entonces que a mayor cantidad de años acumulados es más probable que el niño o niña salga de la escuela, disminuyendo el tiempo de permanencia. Tal situación significa que se reduce el tiempo en el cual el niños participa del escenario de socialización escolar.

Como se observa en la gráfica 3, el porcentaje de inasistencia escolar es mucho menor en los niños que en las niñas desde la edad de los 9 años, siendo la brecha muy pequeña hasta los 11, marcando una diferencia significativa a los 12, manteniéndose estable entre los 13 y los 14 años.

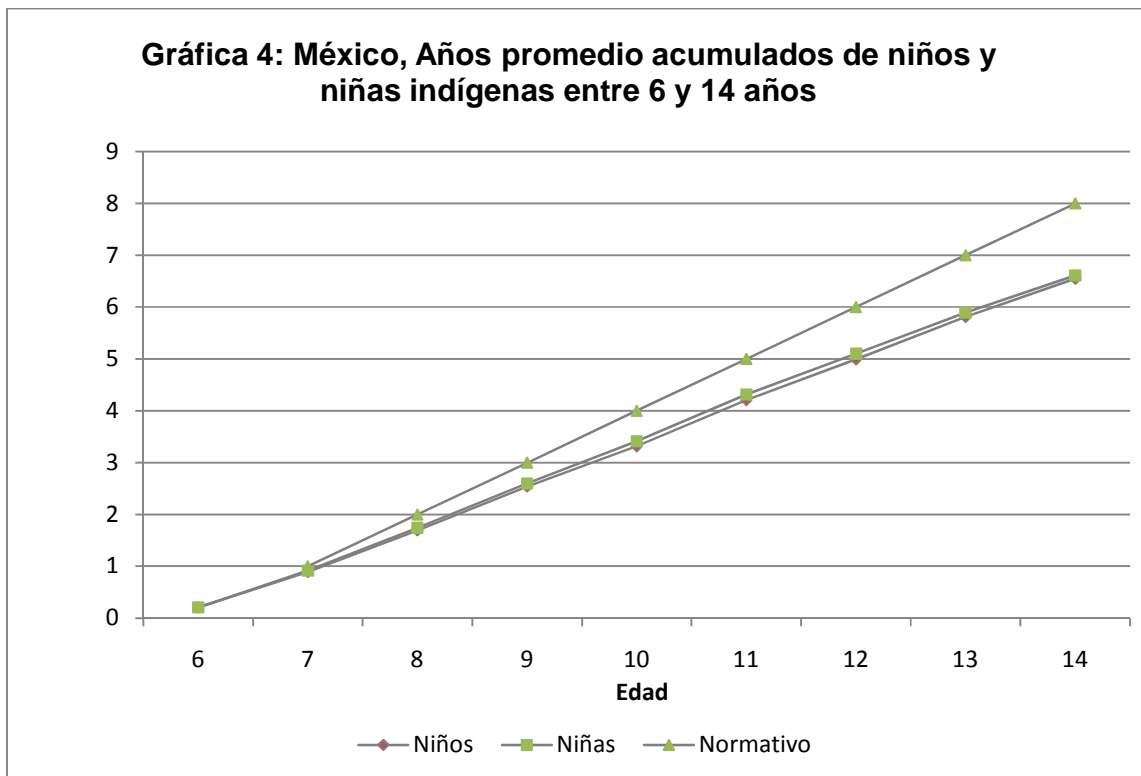


Las razones por las cuales las niñas dejan de asistir a la escuela pueden estar marcadas por su participación en el trabajo doméstico, pero también por causas meramente culturales donde los integrantes de la familia no vean este ámbito como necesario.

Por otro lado, los niños y niñas empiezan a participar de la escuela retardadamente, siendo la edad de 9 años cuando más asisten. Es decir, no ingresan a la edad normativa, pero además salen prematuramente, reduciendo drásticamente el tiempo de permanencia.

Con respecto a los años promedio de asistencia acumulada en todas las edades, niños y niñas se encuentran alejados del ciclo normativo donde, cumplidos los

siete años debe tener un grado de escolaridad cursado, aumentando uno cada año.



Tal como muestra el gráfico 4, en la medida en que la edad va aumentando, la brecha tiende a ampliarse con mucha mayor intensidad. Por tanto, el tiempo de permanencia en la escuela se acorta dada la entrada retardada a la escuela y la salida prematura, reduciendo el tiempo de estudio.

Ahora bien, desde los 9 años las niñas acumulan más años de escolaridad aprobados que los niños sobre todo a los 10 y 11 años. Si bien esta diferencia es pequeña resulta interesante.

El entorno

Se asume el entorno que aquellos espacios cotidianos que contienen representaciones del entorno físico, social y simbólico que atraviesan la vida cotidiana.

Las casas indígenas muestran el uso adaptativo del ambiente inmediato, adecuando los materiales y sus diseños tradicionales. Por otro lado, reflejan las condiciones de precariedad en la calidad de vida de los que la habitan. Por tanto, constituyen un espacio de socialización a través de las actividades que allí se aprenden y se realizan. Desde este punto de vista y para referirse al entorno tomamos las características de las viviendas de los niños: material del piso, servicios de luz y de agua.

En la localidad se desarrollan actividades de la vida en comunidad. De las condiciones que allí se establecen dependerán otras circunstancias de la vida cotidiana tales como el trabajo y la escuela. Para acercarse a estos elementos, se consideró la variable de tamaño de la localidad, clasificando localidades rurales a aquellas en las que habitan menos de 2500 habitantes y al resto urbanas. La migración no se incluyó en el análisis dado que resultó ser muy pequeña la cantidad de niños y niñas que migraron.

También se tomó el origen étnico de niños con base en la lengua que habla el jefe, la proporción de hablantes por localidad a la par de la proporción de posibles hablantes bilingües.

Cuadro 6.
México: Características de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 asociadas a su entorno, 2005

Características de su vivienda						Características de la Localidad			
Material de Piso		Servicio de luz		Acceso a agua		Localidad		Bilingüismo	
Tierra	Otros	Sin luz	Con Luz	Con Acceso	Sin Acceso	Rural	Urbana	Menos del 50	Más del 50%
46,7	53,30	12,3	87,7	67,8	32,2	62,1	37,9	29,2	70,80

En este orden de ideas, el 67.8% de los niños tiene acceso a agua, el 87.7% se ubican en viviendas con servicio de luz y el 46.7 % en casas donde el material de los pisos es de tierra. Referente a la localidad, la mayoría de los niños están en localidades rurales, especialmente aquellas de entre 100 y 2000 habitantes (51%).

En la zona urbana la mayor parte de niños se encuentra en localidades de entre 2500 y 10000 habitantes (17%). Por último, casi el 30 % de los menores vive en localidades donde menos del 50% de sus pobladores son bilingües, mientras que la mayoría está donde más del 50% lo son.

III. LOS PROCESOS Y LOS ESPACIOS DE SOCIALIZACIÓN DE LOS NIÑOS INDÍGENAS.

En el capítulo anterior, se concluyó que es posible identificar procesos socializadores diferenciales a partir del uso de la lengua y de español, y por otro, profundizar en el escenario de socialización familiar, la escuela y del entorno. Este capítulo contextualiza a niños y niñas en los procesos socializadores que más se aproximan a la intención de la investigación, encontrando las posibles asociaciones con sus espacios.

Los procesos de socialización y los niños.

El mayor porcentaje de menores se encuentra en familias donde todos los mayores de 14 años son bilingües, y el porcentaje más pequeño es justamente donde todos hablan lengua y el español sólo es hablado máximo por una persona (grado v).

Cuadro 7.

México: Distribución de niños y niñas según procesos de socialización

Tipo de Proceso de Aculturación		N	(%)
Grado i	Todos hablan lengua y uno o ninguno habla español	213833	10,5
Grado ii	Todos hablan lengua y dos o más hablan español	257904	12,6
Grado iii	Todos son bilingües	989032	48,5
Grado iv	Todos hablan español y dos o más lengua	268313	13,2
Grado v	Todos hablan español y sólo uno habla lengua	311012	15,2
Total		2040093	100

FUENTE: Elaboración propia con base en el Censo de población 2005

Los niños en procesos donde la lengua indígena tiende a permanecer (grados i y ii), se distribuye de forma similar en los grados donde el español es predominante (grados iv y v).

Como ya se ha mencionado en la tipología se construyó con base en la condición de hablantes de los integrantes de la familia del niño mayores de 14 años. Por tanto es pertinente observar que sucede con la condición de hablante del menor

asociado a los procesos de aculturación planteados (cuadro 8). Tenemos que en cuando participa en el grado i es muy frecuente que los niños sean bilingües y muy poco frecuente que sólo hablen español. Esta situación cambia en el grado ii y iii donde se observa una mayor proporción de niños bilingües. No obstante, para el grado ii sigue existiendo un porcentaje más alto de niños que sólo hablen lengua indígena que de niños que sólo hablan español, lo que deja de suceder en el grado iii y en adelante. En grados iv y v la tendencia al bilingüismo disminuye concentrándose la distribución en niños que solo hablan español.

Cuadro 8.
Distribución (%) de niños por proceso de socialización y condición habla 2005

Proceso de Aculturación	Solo habla indígena	Es bilingüe	Solo habla español	Total
Grado i	34,1	60,4	5,5	100,0
Grado ii	18,2	77,8	4,0	100,0
Grado iii	5,8	67,8	26,5	100,0
Grado iv	0,3	8,8	90,9	100,0
Grado v	0,1	2,3	97,6	100,0

FUENTE: Elaboración propia con base en el Censo de población 2005

A continuación se aborda, asociando la totalidad de los grados establecidos con las características de los escenarios socializadores.

Procesos de socialización y familia de niños.

En esta sección se analiza las características familiares asociadas al niño, en relación con los grados de procesos de socialización construidos.

Existen escenarios diferentes conforme a la composición y ciclo familiar, argumentado que es distinto crecer en familias nucleares que en extensas y compuestas, pero también en diversas etapas familiares, lo que supone espacios diversos y complejos. Dado que la ubicación del niño en el ciclo de la familia se

construyó a partir de la edad del hijo mayor, se puede deducir que menores en familias constituidas están más asociados a las familias nucleares.

Como se observa en el cuadro 9, la participación de niños en procesos de socialización en todos sus grados excepto el grado ii está más determinada por su pertenencia a familias nucleares. Esta particularidad es lógica dado que el 71% de los niños pertenece a hogares de este tipo. Sin embargo, es destacable que en los procesos de socialización grado *i* y *iii*, se presentan porcentajes mayores de niños en familias nucleares, mientras que en grado *ii* es menor al resto (49.7%). Por tanto, niños en hogares extensos y compuestos son más frecuentes en procesos socializadores marcados por el habla de lengua (grado *ii*) con respecto a los demás grados en especial en el grado *iii* (19.1%).

Cuadro 9.

México: Distribución (%) de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 años según procesos de socialización por composición de parentesco y ciclo de familia, 2005

Proceso de Aculturación	Tipo de familia			Ciclo de la Familia			
	Nuclear	Otros*	Total** (100%)	Familia constituid	Familia Intermedia	Familia Consolidada	Total** (100%)
Grado i	79,4	20,6	213833	41,5	45,5	12,9	213833
Grado ii	49,7	50,3	257904	5,6	37,6	56,9	257904
Grado iii	80,9	19,1	989032	35,9	43,4	20,7	989032
Grado iv	53,6	46,4	268313	3,7	40,0	56,2	268313
Grado v	74,7	25,3	311012	30,5	39,7	29,8	311012
Total			2040093				2040093

FUENTE: Elaboración propia con base en el censo de población, 2005

* Extensos y Compuestos

** Total de efectivos

De otro lado, se puede anotar que niños partícipes del proceso de socialización grados *ii*, y *iv* están más asociados a familias consolidadas, mientras que los ubicados en grado *i* lo están a familias constituidas e intermedias, siendo los localizados en grados *iii* los más asociados a familias intermedias. Los niños en el grado *v* se distribuyen de manera más o menos homogénea entre los ciclos siendo el mayor porcentaje los pertenecientes a familias intermedias.

El cuadro 10 reúne algunas de las características que pueden ir nutriendo la asociación entre los espacios y los procesos.

Cuadro 10
México: Características de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 años asociados a su familia por proceso de socialización, 2005

Características	Procesos de Aculturación				
	Grado i	Grado ii	Grado iii	Grado iv	Grado v
Promedio de personas en el hogar	6,22	8,46	6,32	7,53	5,83
Jefatura Femenina (%)	14,10	8,80	13,50	9,80	19,40

FUENTE: Elaboración propia con base en el censo de población, 2005

En primer lugar, niños que participan del grado *ii* tienen en promedio las familias más grandes (8.46), seguidos por los ubicados en el grado *iv*. En tanto, menores en grados *i*, *iii* y *v* tienen familias más pequeñas, siendo el grado *v* el que acumula menor promedio (5.83)⁸.

Niños en hogares con jefatura femenina están en mayor medida en los extremos: grados *i* (14.1%) y *v* (19.4%), mientras que en los grados *ii* (8.8%) y *iv* (9.8%) esta proporción es la menor, siendo el porcentaje de menores en grado *iii* un poco más alto (13,5%).

Como muestra el cuadro 11, los niños partícipes del grado *i* se distribuyen en mayor medida en hogares donde el jefe es joven (43.15%) al igual que en el grado *iii*(43.2%). Este comportamiento cambia en el grado *ii* y *iv* donde los niños se sitúan más con jefes mayores. Si bien los niños en grado *v* tienen porcentajes cercanos, es más frecuente encontrar menores en familias con un jefe maduro (37.09%).

⁸ Esta situación tiene consecuencias en el número de niños en diversas edades que participan en la familia. A mayor tamaño de la familia mayor será la probabilidad de que el niño comparta su vida cotidiana con otro niño. Luego, se puede distinguir que a un mayor contacto con la cultura occidental, los niños crecen menos acompañados de otros (grado *v*).

Cuadro 11

México: Distribución (%) de niños y niñas entre 6 y 14 años por procesos de socialización y las características del jefe de familia

Características	Procesos de Aculturación				
	Grado i	Grado ii	Grado iii	Grado iv	Grado v
Edad del jefe					
<i>Jefe Joven</i>	43,15	14,28	43,20	11,92	32,02
<i>Jefe Maduro</i>	27,30	37,50	33,61	40,82	37,09
<i>Jefe Mayor</i>	29,55	48,22	23,19	47,26	30,89
<i>Total** (100%)</i>	213833	257904	989032	268313	311012
Escolaridad del jefe					
<i>Sin escolaridad</i>	60,84	45,72	19,82	20,64	14,70
<i>Primaria incompleta</i>	36,45	49,81	62,63	61,23	50,14
<i>Primaria completa o más</i>	2,72	4,47	17,55	18,12	35,16
<i>Total** (100%)</i>	213833	257904	989032	268313	311012

FUENTE: Elaboración propia con base en el censo de población, 2005

** Total de efectivos

Ahora bien, menores que participan del grado i están en familias donde en la mayor parte de los casos el jefe no tiene escolaridad (60.84%), mientras que en los demás grados se ubican mayoritariamente en familias donde el jefe tiene primaria incompleta.

Dentro de lo que se especifica en el cuadro 12 se puede establecer que niños participando del grado ii tienen en promedio familias más grandes tanto en hogares nucleares (7.79), como en extensos y compuestos (9.12). En tanto, los menores en el grado v tienen familias más pequeñas (5.43 para nucleares, y 6.99 para extensos y compuestos).

Cuadro 12

México: Características de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 años asociados a su familia por proceso de socialización, 2005

Características	Procesos de Aculturación				
	Grado i	Grado ii	Grado iii	Grado iv	Grado v
Familias Nucleares					
Promedio de personas en el hogar	6,12	7,79	6,03	6,75	5,43
Jefatura Femenina (%)	10,60	5,40	11,80	5,10	13,60
Otras Familias					
Promedio de personas en el hogar	6,63	9,12	7,51	8,44	6,99
Jefatura Femenina (%)	28,80	12,40	21,00	15,50	37,40

FUENTE: Elaboración propia con base en el censo de población, 2005

En el caso de menores en hogares con jefatura femenina es interesante que exista mayor proporción de niños en hogares extensos y compuestos y no como se podría pensar, cuando la familia nuclear es monoparental. Esto indica un indicio interesante en la medida de que muchos de los hogares extensos donde la mujer, que en este caso puede ser la abuela, está asumiendo un rol socializador importante. Esto sucede de forma más marcada en menores localizados en procesos grado i y v, es decir donde es más predominante la permanencia de la lengua y donde es más predominante el español.

Por otro lado, como lo muestra el cuadro 13, niños en familias nucleares en el grado i y iii tienen en mayor medida jefes jóvenes, mientras los ubicados en el grado ii, iv y v se ubican más en familias con jefes maduros.

Con respecto a la escolaridad, es interesante que la mayor parte niños participando del grado i pertenecen a familias con jefes sin escolaridad (57.19%), en tanto en los demás grados predominan menores en familias donde el jefe tiene primaria incompleta, siendo el grado v donde más se localizan menores en una familia donde el jefe tiene primaria completa o más (40.1%).

Cuadro 13

México: Distribución(%) de niños y niñas entre 6 y 14 años en procesos de aculturación por ciclo de familia y características del jefe

Características	Procesos de Aculturación				
	Grado i	Grado ii	Grado iii	Grado iv	Grado v
Familias Nucleares					
Edad de los jefes					
<i>Jefe Joven</i>	48,60	11,54	48,09	13,02	38,84
<i>Jefe Maduro</i>	29,50	46,51	35,35	53,45	42,41
<i>Jefe Mayor</i>	21,89	41,95	16,56	33,53	18,75
<i>Total** (100%)</i>	169328	128526	799717	142807	232571
Escolaridad del jefe					
<i>Sin escolaridad</i>	57,19	44,40	17,27	16,30	10,61
<i>Primaria incompleta</i>	39,82	52,72	64,08	63,13	49,30
<i>Primaria completa o más</i>	2,99	2,89	18,65	20,57	40,10
<i>Total** (100%)</i>	169328	128526	799717	142807	232571
Familias Extensas y Compuestas					
Edad promedio de los jefes					
<i>Jefe Joven</i>	22,08	17,00	22,51	10,66	11,86
<i>Jefe Maduro</i>	18,78	28,59	26,22	26,24	21,33
<i>Jefe Mayor</i>	59,15	54,42	51,27	63,10	66,81
<i>Total** (100%)</i>	42842	130566	189729	124446	79564
Escolaridad del jefe					
<i>Sin escolaridad</i>	74,92	47,00	30,64	25,67	26,87
<i>Primaria incompleta</i>	23,43	46,97	56,53	59,09	52,63
<i>Primaria completa o más</i>	1,65	6,03	12,83	15,24	20,49
<i>Total** (100%)</i>	42842	130566	189729	124446	79564

FUENTE: Elaboración propia con base en el censo de población, 2005

** Total de efectivos

Niños en todos los grados, en familias extensas y compuestas, tienen en la mayoría de casos a ubicarse en una familia con un jefe en edad mayor. Menores en familias con jefes sin escolaridad son más frecuentes participando del grado i.

Una parte del análisis del presente punto se realiza estableciendo diferencias alrededor del ciclo familiar específico en relación con los grados construidos.

Niños en familias constituidas participando del grado ii presentan un promedio de personas en el hogar mayor que en los demás grados (7.47), seguidos por los ubicados en el grado iv (6.68) mientras los que están en los grados i y v en

promedio tienen las familias más pequeñas. Menores en hogares con jefatura femenina están en mayor medida en grado iii (12.5%), seguidos de los niños en grados i y iv.

Cuadro 14
México: Características de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 años asociados a su ciclo familiar por proceso de socialización, 2005

Características	Procesos de Aculturación				
	Grado i	Grado ii	Grado iii	Grado iv	Grado v
Familias Constituida					
Promedio de personas en el hogar	5,76	7,47	5,27	6,68	4,87
Jefatura Femenina (%)	8,80	5,20	12,50	10,60	4,60
Familia Intermedia					
Promedio de personas en el hogar	6,59	7,77	6,46	6,70	5,75
Jefatura Femenina (%)	13,30	4,80	12,70	6,00	17,80
Familia Consolidada					
Promedio de personas en el hogar	7,07	9,02	8,00	8,19	6,95
Jefatura Femenina (%)	26,70	11,60	14,80	12,40	36,40

FUENTE: Elaboración propia con base en el censo de población, 2005

Niños en familias en ciclo intermedio, tienen hogares más grandes que en el ciclo constituido. Presentan a la vez el mismo patrón donde los ubicados en grado ii, tienen en promedio familias más grandes, seguidos de los situados en grados iv, i y iii; siendo los pertenecientes al grado v los de familias más pequeñas.

Los niños en familias consolidadas, siguen más o menos los mismos patrones en las variables del tamaño de la familia. Ahora bien, la proporción de niños en hogares con jefatura femenina es mayor en familias consolidadas, seguidos de los ubicados en familias intermedias, sobre todo en los grados i y v.

Al respecto, con base en las características del jefe, en el cuadro 15 se observa que niños en familias constituidas tienen en su mayoría jefes jóvenes en todos los grados. Por otro lado, los menores en familias constituidas con jefes sin educación en grado i es más alta (49,07%) con respecto a los ubicados en los demás grados (entre 6% y 18%).

Cuadro 15

México: Distribución(%) de niños y niñas entre 6 y 14 años en procesos de aculturación por ciclo de familia y características del jefe

Características	Procesos de Aculturación				
	Grado i	Grado ii	Grado iii	Grado iv	Grado v
Familia Constituida					
Edad de los jefes					
<i>Jefe Joven</i>	67,77	71,35	75,21	67,72	65,69
<i>Jefe Maduro</i>	19,55	20,24	18,40	22,86	26,27
<i>Jefe Mayor</i>	12,68	8,41	6,38	9,42	8,05
<i>Total** (100%)</i>	85684	14281	355180	10200	95884
Escolaridad del jefe					
<i>Sin escolaridad</i>	49,07	17,74	13,33	8,23	6,49
<i>Primaria incompleta</i>	46,77	64,30	62,07	49,98	43,20
<i>Primaria completa o más</i>	4,16	17,97	24,60	41,80	50,31
<i>Total** (100%)</i>	85684	14281	355180	10200	95884
Familia Intermedia					
Edad de los jefes					
<i>Jefe Joven</i>	34,74	21,77	36,19	20,20	28,94
<i>Jefe Maduro</i>	37,93	50,45	45,74	56,07	52,05
<i>Jefe Mayor</i>	27,33	27,77	18,06	23,73	19,01
<i>Total** (100%)</i>	95680	97924	428420	108125	124446
Escolaridad de los jefes					
<i>Sin escolaridad</i>	61,80	35,35	18,81	14,82	12,17
<i>Primaria incompleta</i>	35,98	58,93	64,65	61,08	51,05
<i>Primaria completa o más</i>	2,22	5,71	16,53	24,10	36,78
<i>Total</i>	95680	97924	428420	108125	124446
Familia Consolidada					
Edad de los jefes					
<i>Jefe Joven</i>	5,97	2,88	3,93	1,94	2,71
<i>Jefe Maduro</i>	22,80	31,64	37,97	32,12	30,16
<i>Jefe Mayor</i>	71,23	65,48	58,11	65,94	67,14
<i>Total** (100%)</i>	26521	146887	204009	153007	93844
Escolaridad de los jefes					
<i>Sin escolaridad</i>	88,07	55,22	30,96	25,37	25,23
<i>Primaria incompleta</i>	11,65	42,66	61,34	62,39	56,26
<i>Primaria completa o más</i>	0,28	2,11	7,71	12,24	18,51
<i>Total** (100%)</i>	26521	146887	204009	153007	93844

FUENTE: Elaboración propia con base en el censo de población, 2005

** Total de efectivos

Por su parte, niños en familias intermedias se distribuyen mayoritariamente en familias con jefes maduros en todos los grados. Menores haciendo parte del grado i siguen distribuyéndose en mayor medida en familias con el jefe sin escolaridad

(61.8%), siendo predominante niños en familias con jefes con primaria incompleta en los demás grados.

Como es lógico, los niños en familias consolidadas se distribuyen más en hogares con jefes mayores. Los menores que participan grados i y ii están en su mayor parte en familias con jefes sin escolaridad (88.07% y 55.22% respectivamente), mientras que en los demás grados los niños se distribuyen de forma más frecuente en familias con jefes con primaria incompleta, lo que puede evidenciar una relación entre la edad y la escolaridad del jefe, pero también entre las características del jefe y la permanencia de la lengua indígena en la familia.

Ahora bien, es pertinente entrar al detalle de este conjunto de características, observando a la par, la presencia de los acompañantes en el proceso socializador, como los son la madre, el padre, y los abuelos.

Observando el cuadro 16 se evidencia que hay una proporción baja de niños en hogares familias monoparentales, siendo la presencia del padre solo menos frecuente que la de madre sola. Por tanto, la mayoría de niños en familias nucleares, tienen presencia de los dos padres sobre todo en grados de socialización i, iii y v. Los niños localizados en estos mismos grados son los que más tienden a vivir sólo con la madre o sólo con el padre.

La mayoría de los niños en familias extensas están en compañía de su abuelo-a, es decir que en su familia se encuentran las tres generaciones o más a partir del niño. Menores en el grado iv presentan el mayor porcentaje (23.88%), seguidos del grado ii (20.88%).

En tanto niños en familias donde no están los padres tienen el mayor porcentaje en el grado iv (6.26%), seguido de los ubicados los grados ii y v, mientras que en los grados i y iii presenta porcentajes inferiores.

Cuadro 16
Distribución (%) de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 años según la composición de sus familias, 2005

Tipo de Familia	Procesos de Aculturación				
	Grado i	Grado ii	Grado iii	Grado iv	Grado v
Nuclear					
<i>Proporción de familias nucleares con presencia de:</i>					
<i>Ambos padres</i>	70,99	47,16	71,54	52,37	65,87
<i>Madre sola</i>	7,15	1,91	7,94	0,81	7,72
<i>Padre solo</i>	1,35	0,70	1,46	0,42	1,21
Otros*					
<i>Proporción de familias extensas con presencia de:</i>					
<i>Con algún abuelo</i>	8,37	20,88	8,61	23,88	13,03
<i>Sin Padre ni madre y algún abuelo</i>	3,61	5,26	2,31	6,26	5,24
<i>Otros arreglos</i>	8,53	24,09	8,14	16,27	6,93
Total**	213833	257904	989032	268313	311012

FUENTE: Elaboración propia con base en el Censo de población 2005

* Extensos y compuestos

** Total de efectivos

“Otros arreglos”, indican niños con familias con la presencia de tíos u otros parientes que no están en la tercera generación, más frecuentes en los grado ii (24.09%) y iv (16.27%).

Como muestra el cuadro 17, en todos los grados, niños en familias donde el padre está solo el tamaño de la familia es más grande que cuando la madre lo está. Ahora bien la variable de jefatura sólo es aplicable para el caso donde ambos padres están presentes, porque como es claro, cuando la madre está sola todos los hogares son de jefatura femenina, y cuando el padre está solo, no hay ninguno con esa característica.

Niños en familias donde la madre está sola, podrían estar reflejando efectos sobre la medición de jefatura femenina. Sin embargo, menores en familias con madres solas no son los más frecuentes, pero además cuando se sitúan en familias con la presencia de ambos padres, la proporción en hogares con jefatura

femenina es baja, sobretudo en grados i y ii. Por tanto, se puede establecer que el efecto viene de niños en familias extensas y compuestas

Cuadro 17
México: Características de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 años en hogares nucleares por proceso de socialización, 2005

Características	Procesos de Aculturación				
	Grado i	Grado ii	Grado iii	Grado iv	Grado v
Ambos padres					
Promedio de personas en el hogar	6,28	7,84	6,23	6,76	5,49
Jefatura Femenina (%)	1,90	1,70	2,30	3,70	3,80
Madre sola					
Promedio de personas en el hogar	4,64	6,51	4,47	6,12	5,04
Padre solo					
Promedio de personas en el hogar	5,39	7,45	5,14	6,54	5,13

FUENTE: Elaboración propia con base en el conteo de población, 2005

En este sentido como ilustra el cuadro 18, niños en grado i y v en familias extensas y compuestas, tienen mayor porcentaje de jefatura femenina, más aun, cuando se sitúan en hogares donde no hay presencia de los padres.

Cuadro 18
México: Características de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 en hogares extensos y compuestos por proceso de socialización, 2005

Características	Procesos de Socialización				
	Grado i	Grado ii	Grado iii	Grado iv	Grado v
Con abuelo-a					
Promedio de personas en el hogar	6,35	10,20	8,11	9,36	7,75
Jefatura Femenina (%)	32,00	15,00	22,30	15,80	40,40
Sin padres y algún abuelo-a					
Promedio de personas en el hogar	5,67	7,58	6,07	6,74	5,59
Jefatura Femenina (%)	42,00	23,50	30,30	19,80	50,70
Otros arreglos					
Promedio de personas en el hogar	7,33	8,51	7,29	7,74	6,64
Jefatura Femenina (%)	20,10	7,70	17,00	13,40	22,10

FUENTE: Elaboración propia con base en el conteo de población, 2005

Respecto a las distribuciones de los niños conforme a las características de los jefes, en el cuadro 19 se nota que los menores en hogares nucleares con ambos padres participando de los grados ii, iv y v se sitúan mayoritariamente en familias donde el jefe esta en edad madura, mientras los partícipes en los grados i y iii están en familias donde predomina más un jefe joven.

Cuadro 19
México: Distribución(%) de niños y niñas entre 6 y 14 años en hogares nucleares por grados de aculturación y las características del jefe

Características	Procesos de Aculturación				
	Grado i	Grado ii	Grado iii	Grado iv	Grado v
Ambos padres					
Edad del jefe					
<i>Jefe Joven</i>	49,58	11,55	47,49	12,92	40,93
<i>Jefe Maduro</i>	28,99	46,50	35,71	53,52	41,14
<i>Jefe Mayor</i>	21,43	41,95	16,81	33,56	17,93
<i>Total** (100%)</i>	151393	121562	707981	140564	204878
Escolaridad del jefe					
<i>Sin escolaridad</i>	53,76	42,54	16,08	16,02	8,68
<i>Primaria incompleta</i>	42,95	54,46	64,87	63,26	48,51
<i>Con primaria completa o más</i>	3,29	3,00	19,05	20,72	42,81
<i>Total** (100%)</i>	151393	121562	707981	140564	204878
Madre Sola					
Edad del jefe					
<i>Jefe Joven</i>	41,68	11,43	55,84	16,42	24,32
<i>Jefe Maduro</i>	34,76	49,91	32,20	54,80	53,62
<i>Jefe Mayor</i>	23,56	38,66	11,96	28,78	22,06
<i>Total** (100%)</i>	15243	4917	78572	2172	24019
Escolaridad del jefe					
<i>Sin escolaridad</i>	89,19	87,16	27,22	32,91	26,14
<i>Primaria incompleta</i>	10,71	12,62	57,26	54,46	54,93
<i>Con primaria completa o más</i>	0,10	0,22	15,51	12,63	18,93
<i>Total** (100%)</i>	15243	4917	78572	2172	24019
Padre Solo					
Edad del jefe					
<i>Jefe Joven</i>	34,16	11,11	35,57	18,05	17,83
<i>Jefe Maduro</i>	28,62	38,05	35,32	43,09	40,02
<i>Jefe Mayor</i>	37,22	50,84	29,10	38,86	42,16
<i>Total** (100%)</i>	2877	1805	14460	1139	3771
Escolaridad del jefe					
<i>Sin escolaridad</i>	70,94	54,80	21,95	20,11	16,97
<i>Primaria incompleta</i>	26,64	42,41	61,97	63,53	56,22
<i>Con primaria completa o más</i>	2,42	2,79	16,08	16,35	26,81
<i>Total** (100%)</i>	2877	1805	14460	1139	3771

FUENTE: Elaboración propia con base en el conteo de población, 2005

** Total de efectivos

En tanto, los menores que participan en grado i están en la mayoría de los casos en hogares donde el jefe no tiene escolaridad, mientras que los que se encuentran en los otros grados, se concentran en hogares donde el jefe tienen primaria incompleta.

Los menores en hogares con una jefa sola están mayoritariamente distribuidos cuando ella está en una edad madura en procesos grado ii, iv y v, mientras en el grado i y iii los menores se distribuyen con más frecuencia en hogares donde ella está en una edad joven. La mayoría de los niños participantes de grado i y ii están en hogares donde la jefa no tiene escolaridad (89.19% y 87.16% respectivamente), mientras que en los demás grados los niños se sitúan con más frecuencia en hogares donde ella tiene primaria incompleta.

En tanto, los niños situados en hogares donde el padre esta solo se distribuyen en mayor medida cuando éste está en una edad madura o mayor, siendo más frecuente que tenga primaria incompleta en los grados iii, iv y v.

Como muestra el cuadro 20, niños ubicados en hogares donde hay presencia de abuelo-a, se presentan en todos los grados con más frecuencia en familias con un jefe mayor al igual que cuando están en familias con ausencia de los padres. De otro lado en el grado i y ii, los menores están más distribuidos en hogares donde el jefe no tiene grados de escolaridad, mientras que en los demás grados se distribuyen en mayor medida en familias con jefes con primaria incompleta, siendo los que están en familias con jefes con primara completa los más escasos en todos los grados.

Los niños en familias con abuelo y en ausencia de los padres se distribuyen casi totalmente cuando el jefe de su familia está en una edad mayor, donde para el caso de los ubicados en el grado i y ii el la mayoría de los niños están en familias donde el jefe no tiene escolaridad. En los demás grados los menores crecen en compañía de jefes con primaria incompleta.

Cuadro 20

México: Distribución(%) de niños y niñas entre 6 y 14 años en hogares extensos y compuestos por grados de aculturación y las características del jefe

Características	Procesos de Aculturación				
	Grado i	Grado ii	Grado iii	Grado iv	Grado v
Con abuelo-a					
Edad del jefe					
<i>Jefe Joven</i>	5,44	2,86	5,29	1,73	3,06
<i>Jefe Maduro</i>	13,65	21,72	23,60	20,31	18,79
<i>Jefe Mayor</i>	80,91	75,42	71,11	77,96	78,15
<i>Total** (100%)</i>	17854	53820	85157	64084	40533
Escolaridad del jefe					
<i>Sin escolaridad</i>	83,89	60,52	38,29	29,92	30,65
<i>Primaria incompleta</i>	15,56	37,95	55,96	61,53	56,81
<i>Con primaria completa o más</i>	0,55	1,53	5,76	8,54	12,54
<i>Total** (100%)</i>	17854	53820	85157	64084	40533
Sin padres y algún abuelo-a					
Edad del jefe					
<i>Jefe Joven</i>	1,27	0,58	2,08	0,51	1,16
<i>Jefe Maduro</i>	3,23	1,94	3,77	1,43	2,52
<i>Jefe Mayor</i>	95,50	97,48	94,15	98,06	96,33
<i>Total** (100%)</i>	7699	13566	22894	16789	16299
Escolaridad del jefe					
<i>Sin escolaridad</i>	89,90	73,32	49,28	40,48	39,11
<i>Primaria incompleta</i>	9,92	25,96	47,94	55,35	51,22
<i>Con primaria completa o más</i>	0,18	0,72	2,78	4,17	9,67
<i>Total** (100%)</i>	7699	13566	22894	16789	16299
Otros arreglos					
Edad del jefe					
<i>Jefe Joven</i>	47,15	32,79	46,38	27,49	36,15
<i>Jefe Maduro</i>	30,35	40,38	35,37	44,51	40,23
<i>Jefe Mayor</i>	22,50	26,83	18,24	28,00	23,62
<i>Total** (100%)</i>	18201	62099	80546	43656	21544
Escolaridad del jefe					
<i>Sin escolaridad</i>	59,93	29,59	17,38	13,81	10,73
<i>Primaria incompleta</i>	36,75	59,35	59,60	57,01	45,90
<i>Con primaria completa o más</i>	3,32	11,06	23,02	29,18	43,37
<i>Total** (100%)</i>	18201	62099	80546	43656	21544

FUENTE: Elaboración propia con base en el conteo de población, 2005

** Total de efectivos

Los niños en "otros arreglos", se distribuyen de forma distinta. Los situados en grado ii y con jefes mayores (26.83%) son menos frecuentes que en otros hogares

extensos y compuestos, mientras que en los otros grados se distribuyen de manera más homogénea, disminuyendo significativamente la proporción de niños en familias con jefes mayores. En tanto, los niños en grados ii al v están en mayor medida hogares donde el jefe tiene primaria incompleta, mientras que en el grado i se sitúan más frecuentemente en familias con un jefe sin escolaridad.

Dentro del matiz que proponen los procesos de aculturación, en relación con las características vistas hay un comportamiento similar entre los grados ii y iv; y entre los grados i y iii en lo concerniente sobre todo al tamaño de su familia, siendo siempre el grado v donde se sitúan menores con las familias más pequeñas. Por otro lado niños en hogares con jefatura femenina son más frecuentes en los extremos de la tipología y en familias extensas y compuestas aun más cuando no hay presencia de los padres. En lo concerniente a la edad del jefe, los niños en grados i y iii tienen jefes más jóvenes, mientras los de grados ii y iv los jefes están en mayor medida en una edad madura. Sin embargo cuando se observa la escolaridad del jefe, se muestra que es más frecuente que menores en grados i y ii estén en familias donde un jefe no haya cursado ningún año de estudio, mientras en los demás grados el jefe tiene, en la mayoría de las situaciones, primaria incompleta.

Queda la discusión de que si bien el español o la lengua es aprendida por algunos-as integrantes de la familia, en los escenarios intermedios indica que ellos o ellas no lo utilizan agregando una dimensión más en el análisis.

Este conjunto de posibles situaciones socializadoras parece estar relacionado de alguna manera con las composiciones familiares y sus características, pero también en la inmersión de ciertos códigos culturales mediados por el español que puedan influir en las composiciones de parentesco.

Procesos de socialización y situación escolar.

En el escenario de socialización escolar se tomaron dos elementos puntualmente. El primero es el tema de la asistencia escolar y el segundo los años aprobados

acumulados de niños y niñas indígenas, ilustrando las diferencias por sexo. Se realiza tal diferenciación porque la revisión bibliográfica marca en términos generales que hay condiciones distintas de acceso y permanencia a la escuela entre los niños y las niñas, que en muchos casos son más marcadas en las poblaciones indígenas.

En adelante en esta sección, al referirse a “grados” se hace mención a los proxy de los grados de aculturación construidos y no a los grados de escolaridad de niños y niñas.

Las proporciones de niños en el grado i, ii, y iii que asisten en la escuela están entre el 86% y 90%, mientras los ubicados en los grados iv y v están entre el 93% y 95%, marcando una diferencia importante.

En la gráfica 5 se observan las diferencias entre niños que participan del proceso socializador. Se encuentra una relación bien marcada; en grados donde es predominante el uso de la lengua indígena, la inasistencia es mayor, mientras que en las que el español es más dominante, la inasistencia es mucho menor.

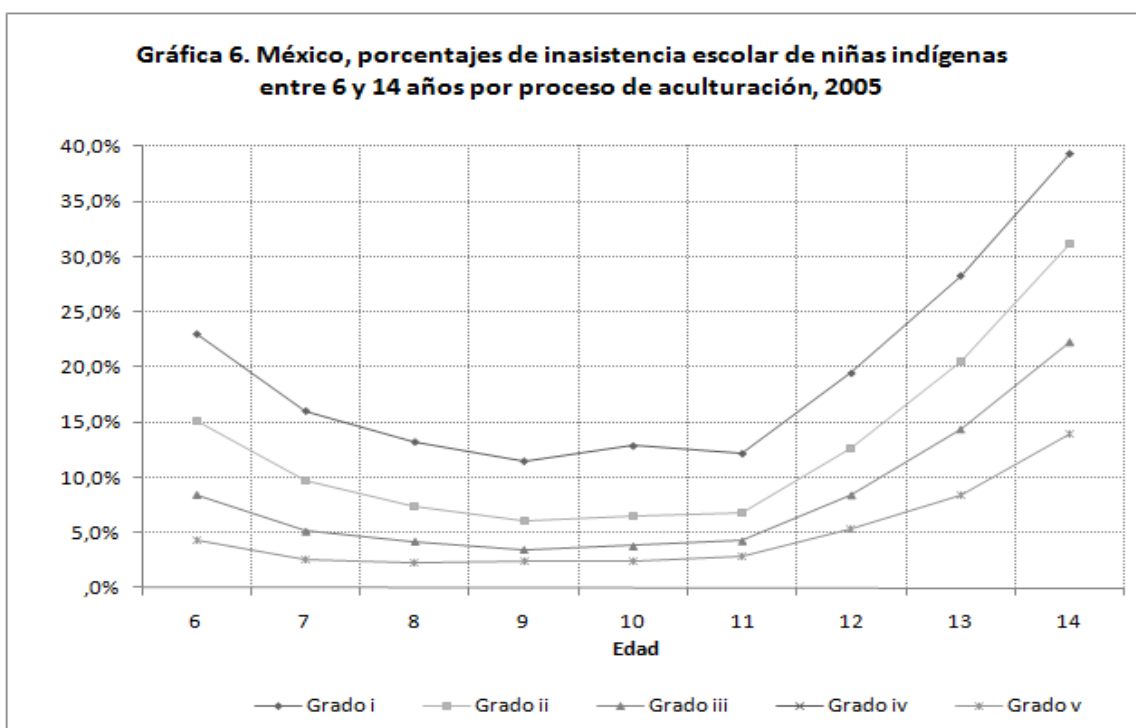
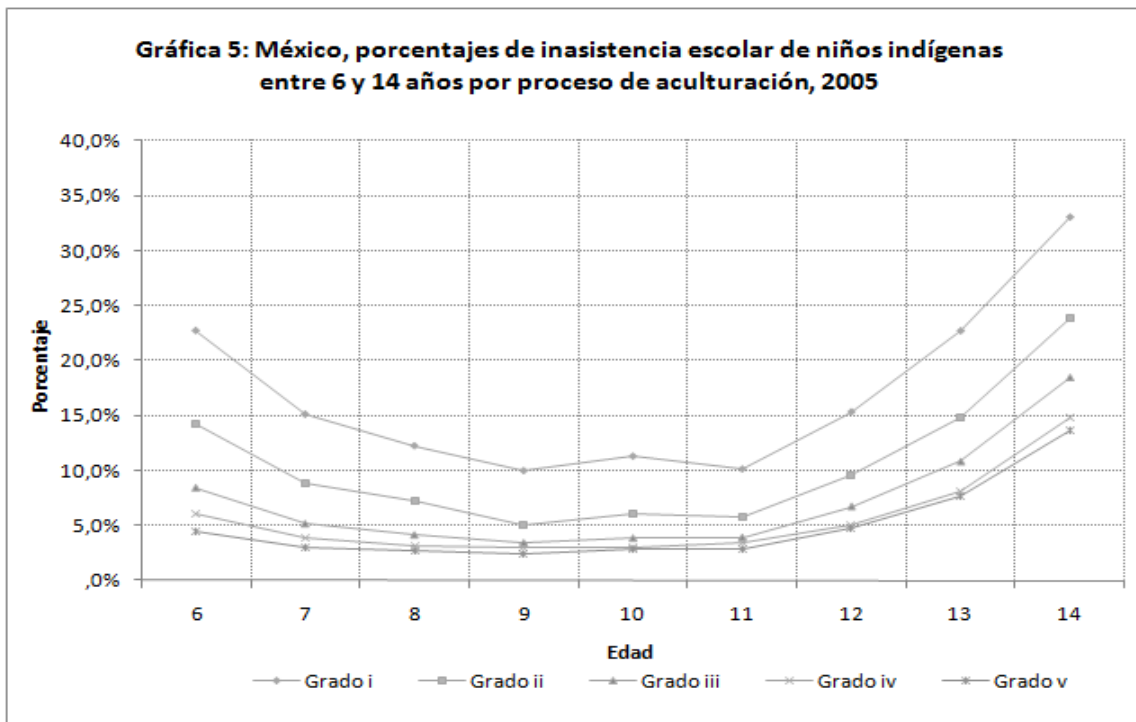
De la misma forma la edad de entrada a la escuela presenta más retardo en los grados donde es más frecuente el uso del habla indígena

En todos los casos inasistencia se va reduciendo desde los 6 hasta los 9 años. Desde los 10 y hasta los 14 la inasistencia aumenta en todos los grados.

Niños que participan del grado i son los que entran más tardíamente a la escuela seguidos por los ubicados en el grado ii. A medida que el grado de aculturación avanza, la situación de inasistencia se reduce.

En edades posteriores, la inasistencia disminuye en la misma forma hasta los 10 años, donde se nota un aumento en el porcentaje del grado i y ii, siendo luego menor en edades entre los 11 y los 14 años.

Seguido están los niños del grado iii; que si bien su situación de inasistencia es menor que en el i y ii, trata de ser similar en edades entre los 9 y los 11 años.



Sin embargo los ubicados en este grado disminuyen notablemente su inasistencia. Estos empiezan a estudiar mucho antes que los niños de los grados i y ii siendo más cercanos a los niveles de inasistencia de los grados marcados por procesos donde predomina el habla de español (grado iv y v), señalando luego, una brecha desde los 11 hasta los 14 años.

Niños situados en el grado v referentes a procesos donde predomina el español, siguen una tendencia de una baja inasistencia escolar, siendo la entrada a la escuela mucho más oportuna que en los otros grados, siguiendo casi el mismo patrón donde a edades posteriores de los 11 años el porcentaje aumenta de forma significativa.

En el caso de las niñas, la inasistencia es más marcada que en los niños siguiendo una tendencia diferente donde las brechas entre grado y grado son mucho más agudas que en el caso de los niños. Mientras en los niños que participan del proceso de socializador en el grado i, la inasistencia a los 14 años es un poco inferior al 35%, en el caso de las niñas alcanza a ser casi el 40%.

De la misma forma, en el grado ii, mientras la inasistencia de niños a los 14 años es de 24%, en las niñas alcanza a superar el 30%. Esta diferencia se sigue dando con menos intensidad en los otros grados con una brecha de entre 2 y 10 puntos porcentuales sobre todo en las edades de 13 y 14 años y con menos intensidad entre los 6 y los 12.

En cuadro 21 se puntualiza tales diferencias por sexo. Los niños que participan del grado i tienen un porcentaje de inasistencia menor que las niñas en el mismo grado, donde a medida que avanza la edad las diferencias se hacen más notorias.

Cuadro 21

México: Distribución (%) de inasistencia escolar de niños y niñas indígenas por edad y proceso de aculturación, 2005

Edad	Grado i		Grado ii		Grado iii		Grado iv		Grado iv	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas
6	22,7	23,0	14,2	15,1	8,4	8,5	6,1	5,9	4,5	4,3
7	15,1	16,0	8,8	9,7	5,1	5,1	3,8	3,5	3,0	2,6
8	12,2	13,2	7,3	7,3	4,1	4,2	3,2	2,8	2,8	2,3
9	9,9	11,5	5,1	6,1	3,4	3,5	2,9	2,2	2,4	2,4
10	11,3	12,9	6,1	6,5	3,8	3,8	2,9	2,9	2,8	2,4
11	10,1	12,2	5,7	6,8	3,9	4,3	3,4	2,9	2,8	2,8
12	15,3	19,5	9,6	12,6	6,7	8,4	5,0	6,0	4,8	5,3
13	22,7	28,3	14,8	20,6	10,8	14,3	8,1	10,3	7,7	8,3
14	33,1	39,3	23,9	31,2	18,5	22,2	14,9	16,8	13,6	13,9

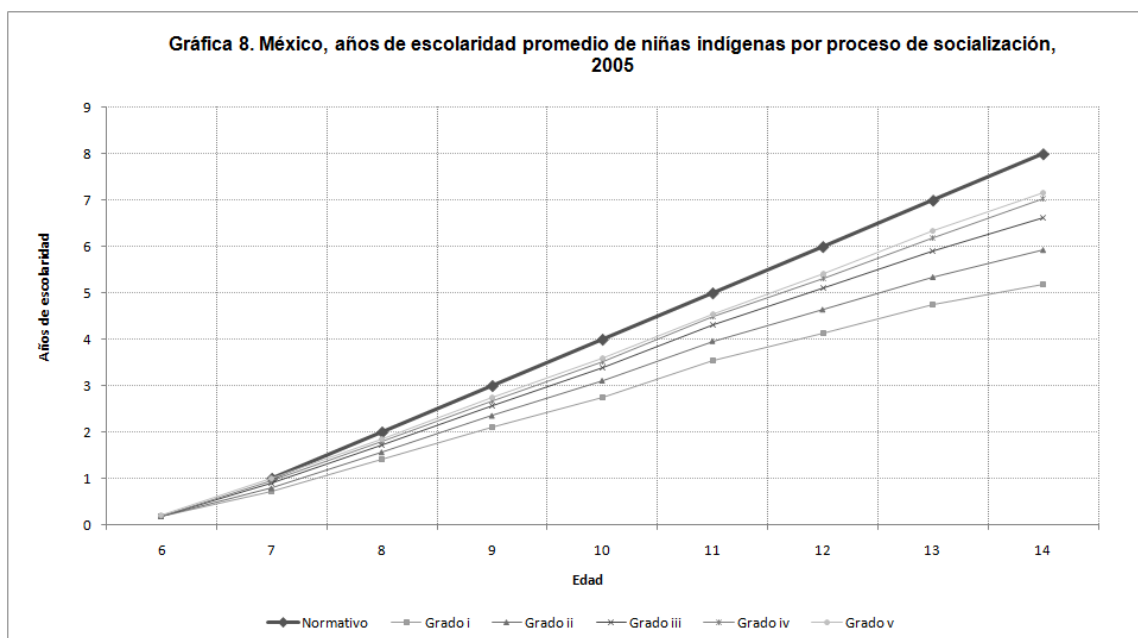
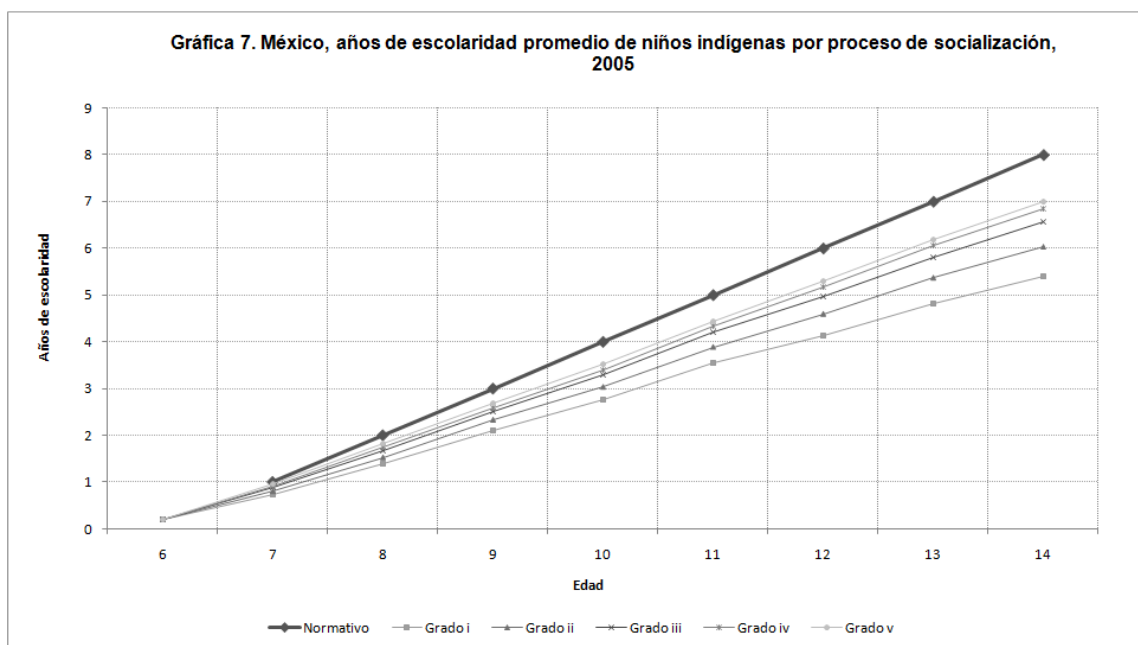
FUENTE: Elaboración propia con base en el conteo de población, 2005

Esta situación es diferente a la población de estudio que participa del grado ii, donde la edad de 6 años la brecha entre sexos es mucho más marcada que en el grado i. A los 7 años, el porcentaje de inasistencia de las niñas es el mismo que el de los niños. Sin embargo, posteriormente las niñas tienen un porcentaje mayor de inasistencia que se hace mucho más marcado entre los 12 y los 14 años, alcanzado una diferencia cercana a los 7 puntos porcentuales.

Entre los 6 y los 10 años, los menores que participan del grado iii, no tienen diferencias tan marcadas. Es a partir de los 11 años que las niñas presentan mayores porcentajes de inasistencia escolar donde la brecha se va ampliando a medida que avanza la edad alcanzando a los 14 años, casi 4 puntos porcentuales de diferencia.

En grado iv, desde los 6 y hasta los 11 años los niños presentan más porcentaje de inasistencia que las niñas. Tal situación cambia desde los 12 hasta los 14 años donde las niñas vuelven a tener mayores niveles de inasistencia que alcanzan menos de los 2 puntos porcentuales. Este comportamiento es similar en los niños participantes del grado v, con una brecha mucho más acotada entre los 12 y los 14 años.

Cuando se observa los años de escolaridad acumulados en relación con los grados de aculturación, se marca una tendencia, donde en todos los casos hay una brecha significativa con respecto al normativo.



Niños entre los 6 y los 10 años que participan del proceso de grado *i*, acumulan muchos menos años que los demás. De la misma forma los ubicados en grado *ii*

acumulan menos que los que participan del iii y así sucesivamente. No obstante esta diferencia se va acortando a medida de que el grado va avanzando.

Cuando se entra al detalle de las diferencias por sexo (cuadro 22), se observa que los niños que participan del grado i, en los 6 y los 7 años acumulan más años de escolaridad que las niñas. Posteriormente desde los 9 hasta los 12 años las niñas acumulan un poco más. Ya a los 13 y 14 años los niños acumulan más años con una diferencia considerable sobre las niñas.

Entre los 8 y los 12 años en grado ii, las niñas acumulan más años de escolaridad que los niños. En edades posteriores esta situación cambia, donde los niños acumulan más años que las niñas pero con diferencias más agudas.

Cuadro 22

México: Años promedio acumulados de escolaridad de niños y niñas indígenas por edad y proceso de aculturación, 2005

Edad	Grado i		Grado ii		Grado iii		Grado iv		Grado v	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas
6	0,202	0,196	0,194	0,196	0,200	0,196	0,194	0,188	0,206	0,201
7	0,734	0,731	0,803	0,800	0,874	0,894	0,909	0,955	0,960	1,002
8	1,401	1,414	1,524	1,576	1,672	1,721	1,746	1,800	1,812	1,851
9	2,106	2,116	2,332	2,359	2,509	2,580	2,593	2,676	2,676	2,745
10	2,761	2,762	3,034	3,114	3,301	3,403	3,398	3,527	3,515	3,609
11	3,545	3,555	3,888	3,967	4,196	4,316	4,345	4,485	4,436	4,557
12	4,142	4,143	4,596	4,640	4,975	5,104	5,180	5,321	5,302	5,426
13	4,813	4,740	5,370	5,341	5,801	5,910	6,048	6,197	6,191	6,337
14	5,404	5,199	6,033	5,924	6,558	6,634	6,843	7,045	7,005	7,169

FUENTE: Elaboración propia con base en el censo de población, 2005

Ya en el grado iii, iv y v, las niñas desde los 7 y hasta los 14 años acumulan más años de escolaridad que los niños con diferencias más marcadas. Sin embargo a los 6 años en todos los casos los niños tienen más años acumulados que las niñas.

En suma, estas situaciones marcan que el proceso de aculturación en términos de la participación de los niños indígenas afecta de forma diferencial a niños y niñas, donde a medida que el grado de aculturación aumenta favorece la participación de

las niñas en el escenario de socialización escolar y con mayor intensidad su la permanencia en el mismo.

Procesos de socialización y entorno inmediato

Como se expuso en el capítulo 2, dentro de los factores del entorno se tomaron las características la casa de los niños como un referente de socialización, en el cual se toman las variables que en la bibliografía aparecen como importantes.

En general se observa que niños en viviendas sin servicios de luz es muy poca (cuadro 23). Esto no sucede en el caso de la disponibilidad de agua donde es interesante observar que en menores ubicados en grado i son los que menos disponen de ella, mientras que en los grado ii, iii y iv la proporción sube, siendo en el último grado donde se presentan más niños con disponibilidad de agua. Por otro lado, los niños en viviendas con pisos de tierra son más frecuentes en grados i y ii, mientras que en las viviendas de los niños en los otros grados, predominan otros materiales, en mayor medida en los grado iv y v. A la par es más posible que niños en entornos rurales, participen en escenarios de socialización marcados por los grados i, ii, iii. Al contrario, hay una relación entre los procesos de aculturación iv y v con las áreas urbanas.

Cuadro 23

México: Distribución (%) de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 años por proceso de socialización según las condiciones de su vivienda, 2005

Grados de aculturación	Condiciones de socialización en el entorno									Localidad		
	Material del piso			Servicio de Luz			Disponibilidad de Agua			Rural	Urbana	Total
	Tierra	Otros	Total	Con Luz eléctrica	Sin luz eléctrica	Total	Con	Sin	Total			
Grado i	73,1	26,9	100	76,1	22,8	100	53,8	45,1	100	82,2	17,8	100
Grado ii	63,9	36,1	100	84,4	14,6	100	60,3	38,8	100	80,5	19,5	100
Grado iii	49,1	50,9	100	87,2	11,9	100	66,2	33,0	100	67,5	32,5	100
Grado iv	28,7	71,3	100	94,5	4,7	100	77,3	22,0	100	44,8	55,2	100
Grado v	22,7	77,3	100	94,4	4,7	100	79,1	20,0	100	36,6	63,4	100

FUENTE: Elaboración propia con base en el Censo de población 2005

Como se expone en el cuadro 24, los niños mixtecos viven en mayor medida en procesos que más tienden a preservar su lengua, al igual que los contenidos en

“otros grupos”, mientras que los mayas el proceso está más marcado por el uso del español. Los niños náhuatl, por su parte, tienden a estar en los grados intermedios de socialización aproximándose más a procesos marcado por el uso del español.

Cuadro 24

México: Distribución (%) de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 años por proceso de socialización según las condiciones étnicas de su entorno, 2005

Grados de aculturación	Condiciones étnicas de su entorno						
	Bilingües por localidad			Grupo Étnico*			
	Menos de 50%	Más de 50%	Total	Náhuatl	Maya	Mixteca	Otros
Grado i	9,9	90,1	100	7,52	3,71	16,39	12,19
Grado ii	5,8	94,2	100	11,13	6,98	16,56	13,98
Grado iii	18,9	81,1	100	52,88	46,06	43,43	47,91
Grado iv	20,7	79,3	100	13,65	22,88	11,60	11,22
Grado v	67,7	32,3	100	14,82	20,37	12,01	14,70
Total				100	100	100	100

FUENTE: Elaboración propia con base en el Censo de población 2005

*Referente al habla del jefe

Por otro lado, hay una mayor proporción de niños en localidades con más de 50% de hablantes bilingües en los grados i, ii, iii, y iv, siendo los ubicados en grado v los que están más frecuentemente en localidades donde menos del 50% de sus habitantes son bilingües. Por tanto se deduce que hay menos hablantes de lengua indígena, pero que además el bilingüismo en la localidad puede estar favoreciendo al uso de la lengua nativa.

En este capítulo se ha explorado las relaciones entre los espacios y los procesos de aculturación. Hay que enfatizar que en el desarrollo de la tipología cuando se refiere a todos los hablantes se hace alusión a los mayores de 14 años

Se encuentra entonces, que niños que participan del grado i, donde todos sus integrantes son hablantes de lengua y uno o ninguno habla español, se asocian más con familias nucleares que se encuentran en la mayor parte de casos en un ciclo constituido o intermedio. Por otro lado, los menores en una buena parte de los casos están en familias con jefatura femenina. De igual manera, en su mayoría

se sitúan en hogares con un jefe joven sin escolaridad. Sus niveles de participación en el escenario de socialización escolar son los más bajos con respecto a los demás grados, permaneciendo poco tiempo en la escuela. También están más asociados a comunidades rurales donde en muchos de los casos no tienen acceso a agua, el material de los pisos de su vivienda son de tierra y no hay servicio de luz. En la mayoría de los casos los niños partícipes de este grado son mixtecos o perteneces a etnias diferentes a los mayas y náhuatl, donde en su localidad hay más del 90% de población bilingüe.

Los niños que participan en grado ii, donde todos los integrantes de su familia son hablantes de lengua y donde dos o más lo son de español, se distinguen por distribuirse homogéneamente en hogares grandes ya sean nucleares o extensos, asociados con un ciclo de familia consolidado. En la mayoría de casos se ubican en familias con un jefe maduro con bajos niveles de escolaridad. Los menores localizados en este grado son lo que más se distribuyen en familias con presencia de abuelos con respecto a los niños de los demás grados. Por otro lado, si bien tienen mejores niveles de asistencia y de permanencia en la escuela que los partícipes del grado i, éstas variables todavía indican niveles bajos sobre todo para el caso de las niñas. De igual forma que en grado i, están asociados a localidades rurales donde predomina el bilingüismo y donde en muchos de los casos pertenecen a la comunidad mixteca. En este grado siguen siendo frecuente niños en viviendas con el material de sus pisos de tierra y sin acceso a agua ni luz.

Los menores que participan del grado iii, donde todos los integrantes son bilingües, están más asociados con familias nucleares en ciclo familiar intermedio, donde el jefe en la mayor parte de los casos es joven con primaria incompleta. Las niñas ubicadas en este grado empiezan a tener más permanencia en el escenario escolar que lo niños. Ahora bien, en sus viviendas ya no es predominante la tierra como material de los pisos, mejorando también el acceso a los servicios de luz y

de agua, no siendo tan frecuente los menores en las localidades rurales. Ahora bien, los niños se distribuyen en mayor medida en la comunidad Náhuatl, donde en la mayor parte de los casos en la localidad prevalece el bilingüismo.

Los niños de grado iv, donde todos los integrantes habla español y dos o más hablan lengua, están relacionados con hogares extensos asociados a un ciclo familiar consolidado, donde la presencia de abuelos se torna más frecuente. Prevalecen niños en familias con jefes en edad mayor, y en menor medida, en edad madura con primaria incompleta. La asistencia a la escuela de las niñas desde los 6 hasta los 10 años empieza a ser superior a la de los niños, de la misma manera que el tiempo de permanencia en la misma. Los niños partícipes de este grado están más asociados a localidades urbanas, aumentando significativamente el acceso a los servicios de agua y luz, siendo materiales distintos a la tierra los predominantes en su vivienda. Aquí prevalecen la participación de los menores en la comunidad Maya, donde en la mayor parte de casos hacen parte de una localidad donde predomina el bilingüismo.

Finalmente, los menores que participan del grado v, donde todos los integrantes son hablantes de español y sólo uno lo es de indígena, están asociados con hogares nucleares y son los más pequeños en relación con los demás grados. La proporción de niños en hogares con jefatura femenina es importante. En la mayoría de los casos los menores se ubican en hogares con un jefe joven o maduro con niveles más altos de escolaridad con respecto a los demás grados. Los niveles de asistencia escolar mejoran significativamente donde, desde los 6 hasta los 10 años, las niñas participan más activamente de este espacio socializador, acumulando más tiempo de permanencia en edades desde los 7 hasta los 14 años. Los niños en este grado están asociados más a espacios urbanos donde los niveles de acceso a luz y agua mejoran significativamente y donde materiales diferentes a la tierra son los predominantes en el piso de sus

viviendas; perteneciendo con más frecuencia a la comunidad Maya en localidades donde deja de ser predominante el bilingüismo.

IV. ASOCIACIONES ENTRE ESPACIOS Y PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN DE LOS NIÑOS

Este capítulo explora los efectos de las características de los espacios de socialización de un niño indígena en su participación en un ámbito de aculturación determinado.

Para este propósito se utilizó un modelo de regresión logística multinomial⁹ para observar a través de los momios expresados en la función exponencial de los coeficientes estimados del modelo, la relación ya sea positiva o negativa, entre las categorías de las variables independientes (referentes a los espacios de socialización), con las categorías de la variable dependiente (referente a el proceso de aculturación), con respecto a la categoría de referencia, considerando el efecto de cada variable explicativa mientras el resto permanecen constantes.

Se escogió como categoría de referencia de la variable dependiente el grado de aculturación i: cuando todos los integrantes de la familia son hablantes de lengua y sólo uno o ninguno son hablantes de español. A partir de ello, se tomaron como categorías de referencia de las variables explicativas, las que en el análisis descriptivo mostraron tener más relación con el proceso de aculturación propuesto: hogares nucleares con presencia de ambos padres, inasistencia del niño a la escuela, jefe joven sin escolaridad, origen étnico mixteco, localidad rural, piso de tierra en la vivienda y predominancia de bilingüismo en la localidad. Los resultados se presentan en el cuadro 25.

⁹ Se tomó como variable de referencia cuando el niño solamente es hablante de lengua indígena. Para el desarrollo del modelo se contó con el total de la población por lo cual todas las variables resultaron significativas.

Cuadro 25.

Regresión logística multinomial de la probabilidad de que un niño participe en procesos de aculturación diferencial.
(Categoría de referencia: Proceso de aculturación grado i: Todos hablan lengua y sólo uno o ninguno español)

Variables	Grado ii		Grado iii		Grado iv		Grado v	
	B	Exp (B)	B	Exp (B)	B	Exp (B)	B	Exp (B)
Composición de los hogares								
<i>Ambos Padres</i>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
<i>Madre sola</i>	-0,059	0,943	0,398	1,489	-1,308	0,270	-0,126	0,881
<i>Padre solo</i>	-0,287	0,751	0,346	1,414	-0,791	0,453	0,214	1,238
<i>Con algún abuelo</i>	1,155	3,174	0,371	1,449	1,176	3,243	0,531	1,701
<i>Sin Padre ni madre y algún abuelo</i>	0,655	1,926	0,021	1,021	0,658	1,930	0,428	1,535
<i>Otros arreglos</i>	1,605	4,977	-0,168	0,846	0,829	2,290	-0,531	0,588
Jefatura femenina								
<i>Sin</i>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
<i>Con</i>	-0,635	0,530	0,066	1,068	-0,278	0,757	0,579	1,784
Asistencia a la escuela								
<i>No asiste</i>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
<i>Asiste</i>	0,353	1,423	0,610	1,840	0,806	2,240	0,972	2,644
Escolaridad del jefe								
<i>Sin escolaridad</i>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
<i>Un año o más de escolaridad</i>	0,826	2,285	1,782	5,943	1,908	6,740	2,204	9,060
Edad del jefe								
<i>Joven</i>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
<i>Maduro</i>	1,522	4,583	0,377	1,458	1,953	7,050	0,878	2,407
<i>Viejo</i>	1,701	5,481	0,229	1,257	2,148	8,565	0,892	2,441
Origen étnico								
<i>Mixteco</i>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
<i>Otros</i>	0,194	1,215	0,352	1,423	0,361	1,435	0,617	1,853
<i>Náhuatl</i>	0,309	1,362	0,970	2,637	1,088	2,969	1,229	3,419
<i>Maya</i>	0,462	1,587	0,866	2,378	1,353	3,869	1,090	2,974
Localidad								
<i>Rural</i>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
<i>Urbana</i>	0,079	1,083	0,470	1,599	0,912	2,489	1,046	2,846
Material del piso de la vivienda								
<i>Tierra</i>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
<i>Otros</i>	0,282	1,326	0,635	1,886	1,011	2,750	1,221	3,391
Bilingüismo en la localidad								
<i>Más del 50%</i>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
<i>Menos del 50%</i>	-0,657	0,518	0,538	1,712	2,045	7,730	2,438	11,447

FUENTE: Elaboración propia con base en el Censo de población 2005

Así, entre los resultados más destacables se presentan los siguientes:

Grado ii: Todos hablan lengua y dos o más hablan español.

Cuando se observan los niños en relación con la composición de sus hogares se encuentra que cuando el menor crece con la presencia del abuelo, la posibilidad de participar del grado ii es 3.17 veces mayor que los niños que están en familias con la presencia de ambos padres. Esta situación es más aguda cuando crece sin la presencia de los abuelos pero con la compañía de otros parientes (otros arreglos), donde la posibilidad de interactuar en el grado ii es casi 5 veces mayor que infantes en hogares nucleares con ambos padres. Al contrario, cuando el menor está en una familia nuclear donde sólo está la madre, la posibilidad de hacer parte de este grado es 6% (1- 0.94) menor que niños en presencia de ambos padres. El efecto también se presenta de forma negativa cuando el niño está en una familia donde el padre se encuentra solo, siendo la posibilidad de estar en grado ii 25% menor que los niños que cuentan con la presencia de padre y madre.

La jefatura femenina tiene un efecto negativo sobre la participación de niño en grado ii. Cuando él o ella, están en un hogar con esta característica, la posibilidad de interactuar en este grado es 47% menor que niños que no tienen esta condición en su familia.

Mientras tanto, los niños que asisten a la escuela tienen 42% veces más de posibilidades de interactuar de grado ii que aquellos que no asisten.

Los niños en familias donde el jefe está en una edad madura tienen una posibilidad es 4.58 veces mayor de hacer parte del gado ii que aquellos que están en una familia donde el jefe es joven. De la misma forma si se sitúan en una familia con un jefe mayor la posibilidad de participar del grado ii será 5.48 veces

más grande en relación con los que están en una familia con un jefe joven. Adicionalmente, si el menor está en un hogar donde el jefe tiene algún nivel de escolaridad, las posibilidades de participar de grado ii serán 2.29 más grandes con respecto a aquellos en hogares donde el jefe no tiene ningún nivel de escolaridad.

El origen étnico del niño es un variable que se torna importante. Se establece que un niño maya tiene 59% más de posibilidades de interactuar en grado ii en referencia a uno mixteco.

La influencia de las de las categorías referentes al entorno tales la participación del niño en una comunidad urbana o el material de tierra del piso de su vivienda no tienen mucha influencia para su participación en el grado ii. De otra parte cuando el niño hace parte de una localidad donde menos del 50% de sus habitantes son bilingües, la posibilidad de participar del proceso grado ii será 48% menor de aquellos niños que están en una localidad donde más del 50% de los hablantes son bilingües.

Grado iii: Todos son bilingües.

La composición familiar de las familias de los niños en este grado es un poco menos marcada que en grado ii. Se evidencia que niños en hogares nucleares en ausencia del padre o la madre, eleva a 1.41 y 1.48 veces la posibilidad de que el menor participe en grado iii en referencia a aquellos que viven en hogares nucleares con la presencia de ambos padres.

En tanto, la jefatura femenina deja de tener un efecto negativo, donde un niño que está en un hogar con ésta característica, eleva 7% la posibilidad de participar en grado iii con respecto a los que se ubican en hogares sin jefatura femenina.

Ahora bien, su asistencia a la escuela aumenta 84% las posibilidades de interactuar en grado iii con respecto a aquellos niños que no asisten.

Un menor en un hogar con un jefe con algún nivel de escolaridad, aumentará casi 6 veces la posibilidad de participar en el grado iii con respecto a un niño que esté en un hogar donde el jefe no tenga ningún nivel de escolaridad. Sin embargo la edad del jefe en este grado no es tan determinante como en el anterior, mostrando que menores en un hogar con un jefe maduro aumentará 1.46 veces las posibilidades de participar de grado iii con respecto a los que están en un hogar con un jefe joven.

En relación al origen étnico, niños náhuatl tendrán 2.64 veces más posibilidades de participar del grado de aculturación iii con respecto a los mixteca, mientras que un menores maya elevan 2.38 veces la misma posibilidad con respecto a uno mixteca.

La incidencia en la participación del menor en grado iii asociado a un entorno urbano empieza a ser significativa con respecto a grado ii, donde un niño que esté en la ciudad aumenta 60% la posibilidad de participar en este grado con respecto a uno en una localidad rural. En tanto niños que estén en una localidad donde el bilingüismo no sea predominante, aumentarán 71% las posibilidades de participación en grado iii con respecto a aquellos que vivan en una localidad donde el bilingüismo sea predominante.

Grado iv: Todos hablan español y dos o más hablan lengua.

La incidencia de la presencia de los abuelos es determinante en la participación del niño en grado iv. Un niño en un familia con la presencia de algún abuelo aumenta 3.24 veces la posibilidad de participar en este ámbito socializador con respecto a la categoría de referencia. De forma similar que en grado ii, menores en hogares nucleares en ausencia de madre o padre tienen efectos negativos, donde la posibilidad de participar en grado iv serán 73% y 55% respectivamente

menor, en relación a niños en hogares nucleares con la presencia de ambos padres.

De la misma forma, niños en hogares con jefatura femenina tienen 24% menos posibilidades de participar en grado iv que los niños que están en hogares sin jefatura femenina. Por otra parte, los menores que asisten a la escuela aumentan 2.24 veces las posibilidades de participar en grado iv con respecto a los que no asisten.

La escolaridad del jefe de familia del niño sigue jugando un papel importante al observar la relación con el grado de aculturación. Niños en hogares donde el jefe tiene algún nivel de escolaridad, aumentan 6.74 veces las posibilidades de participación en grado iv con respecto a los que están en familias con un jefe sin escolaridad. En tanto, los que están en familias con un jefe maduro o mayor aumentan 7.05 y 8.56 veces respectivamente, la posibilidad de participar en este proceso en relación con los menores en familias con un jefe joven.

Los niños náhuatl y maya tienen 2.97 y 3.87 veces más posibilidades de participar en el proceso de aculturación grado iv, en relación con los niños mixteca.

En los referentes a las condiciones de entorno, los niños que están en localidades urbanas tienen 2.49 veces más posibilidades de participar en grado iv con respecto a los que están en localidades rurales. En tanto, es destacable que niños en localidades donde menos del 50% de la población son bilingües tengan 7.73 veces más posibilidad de participar en el proceso grado iv en relación con los que viven en localidades donde más del 50% de las habitantes son bilingües.

Grado v: Todos hablan español y sólo uno habla lengua.

Niños en hogares nucleares donde la madre está sola tienen 12% menos de posibilidad de participar de un proceso grado v en relación a los niños en hogares

nucleares con presencia de ambos padres. Al contrario cuando el padre está solo la relación es negativa reduciendo 76 % las posibilidades de un niño participe de este grado, en referencia a cuando está con ambos padres. En tanto la presencia de abuelos no es tan determinante como se observo en los grados ii y iv.

Los niños en hogares con jefatura femenina tienen 78% más de posibilidades de participar en grado v que aquellos en hogares donde no la hay.

En tanto niños que asisten a la escuela tienen 2.64 veces más posibilidades de participar del grado v que aquellos que no asisten.

Con respecto a las características del jefe de los hogares de los niños, se observa que un menor en una familia donde el jefe tiene al menos un año de escolaridad, la posibilidad de interactuar en el grado v será 9 veces mayor que aquellos que estén en familias donde el jefe no tenga ningún nivel de estudio.

Niños náhuatl y mayas tienen 3.42 y 2.97 más posibilidades de participar del grado v que los niños mixtecos, mientras que los menores en localidades urbanas tienen 2.85 veces más de posibilidades de interactuar del grado en cuestión, en relación con los que viven en localidades rurales.

Es relevante anotar que los niños que están en localidades donde no prevalece el bilingüismo tienen casi 12 veces más posibilidades de participar en un proceso de aculturación grado v que aquellos que viven en localidades donde el bilingüismo es predominante.

Dentro de los espacios de socialización propuestos se pueden establecer diversos tipos de relaciones en referencia a los procesos de aculturación construidos. Podemos notar que la presencia de los abuelos es importante en los grados ii y iv ya que marca mayores posibilidades de que el niño participe de estos grados en relación con la categoría de referencia. Se observa que las posibilidades de

participar en esos grados aumentan en ambos casos de forma similar cuando el abuelo está presente. Se podría plantear que en estos grados ocurre una especie de transición entre el grado donde predomina más la lengua indígena al bilingüismo; y del bilingüismo al grado donde predomina más el español, lo que podría estar asociado con la participación de los abuelos en el proceso socializador del niño. Si bien algunas de las categorías de la composición marcan diferencias importantes en el grado de aculturación iii, caracterizado porque todos los integrantes de la familia mayores de 14 años son bilingües, estas diferencias no son tan significativas como en el caso de la presencia de los abuelos para el grado ii y iv. De distinta forma sucede en el grado v donde hay una incidencia significativa de la presencia de algún abuelo, donde los niños que están en familia en presencia de éste, tienen 70% más de posibilidades de participar en este grado en referencia a los que están en hogares nucleares en presencia de ambos padres.

La jefatura femenina marca una relación más visible en procesos de aculturación que marcan el predominio del español (grado v), y con mucha menor intensidad en el bilingüismo en relación con la categoría de referencia. La asistencia del niño al espacio socializador escolar hace que la posibilidad que participe de un proceso grado iv y v aumente de manera importante, mientras que la escolaridad del jefe aumenta las posibilidades de participación de un niño sobre todo en los grados donde predomina el español. Por otro lado, hay una relación importante entre la edad del jefe y los procesos de aculturación de grados ii y iv, y en menor medida con el grado v. Un jefe maduro o mayor aumenta las posibilidades de forma importante de participación en los grados mencionados.

El origen étnico maya tiene más relación con el proceso de aculturación grado iv y en menos medida con el grado v, mientras que un origen étnico náhuatl determina más la participación del niño en grado v. Otros grupos étnicos están más asociados a procesos de aculturación donde predomina la lengua indígena.

Tanto la pertenencia a una localidad urbana como las mejores condiciones económicas de los niños reflejadas en materiales distintos de la tierra en el piso de sus viviendas, dan cuenta de una relación marcada por procesos de socialización donde predomina el habla del español.

Finalmente la prevalencia de bilingüismo en la localidad favorece a procesos marcados por la lengua indígena, mientras que cuando el bilingüismo no prevalece en la localidad influye de forma significativa las posibilidades de participar en un proceso de aculturación grado iv y v donde el uso de español es predominante.

V. CONCLUSIONES

Posibles asociaciones entre procesos y espacios de socialización.

En el camino de esta investigación, se ha pretendido acercarse desde elementos sociodemográficos a la particularidad de los espacios y procesos de socialización de niños y niñas indígenas en México; y sus efectos en la condición de hablante de los menores indígenas.

Otros estudios, han indicado indicios de las variables referentes a la familia, la escuela, el trabajo y el entorno; de las cuales podrían emerger nuevas características y elementos de los espacios socializadores. Al contrario, a propósito de los procesos, se han creado alternativas de análisis que se aproximan al contexto cultural siendo éste, el hilo conductor de la investigación. El uso de la lengua y el español como variables proxy constituyeron una nueva dimensión de análisis, además de una propuesta para futuros estudios.

Si bien, el análisis tiene algunas limitaciones, permitió desagregar la información hasta niveles analíticos muy específicos. También fue pertinente en el contenido necesario para armar el andamiaje que permitió acercarse a las relaciones entre procesos y espacios de socialización. La ausencia del espacio de trabajo es una apuesta de investigación posterior, además del tema específico de la escuela, sobre todo referente a su modelo educativo.

La construcción de la tipología expresada en grados de aculturación que propone la pérdida paulatina de la lengua y la inmersión del español en la familia, es una alternativa que abre otros horizontes de investigación conforme a los procesos socializadores y la cultura. Supone que las condiciones culturales expresadas a

partir del habla de lengua y/o de español de los integrantes de la familia configura un proceso socializador particular que incide en el niño.

A estos aspectos se suman el análisis de los espacios que en todo sentido son delimitados por los grados establecidos. Es por ello que todas las variables de la familia y la participación en la escuela se tornan interesantes.

Así, los espacios más frecuentes de socialización de los niños, son familias nucleares con la presencia de los dos padres asociados a grados i y iii. En tanto, niños en familias extensas tienden a tener la presencia de los padres y abuelos asociados en mayor medida a grados ii y iv. Niños en familias más pequeñas están más asociadas a procesos donde prevalece el uso del español (grado v). Adicionalmente, la ausencia de los padres es importante, dado que en una proporción significativa, los niños se ubican en familias con la jefatura en cabeza de la abuela.

Se identifica también que en niños en familias con la presencia sólo del padre; éste tiende a pertenecer a edades más avanzadas pero además es más educado que cuando la madre está sola. En el mismo sentido la familia del niño es más grande cuando el padre esta sólo que cuando la madre lo está. La ausencia en uno u otro caso puede corresponder a diversas causas como la muerte, la migración a la ciudad o a otras localidades por causas de empleo temporal. Esto abre la opción de investigaciones al respecto que profundicen en las causas de la ausencia.

En general, se establece que un niño en una familia grande es un escenario que se relaciona más con el bilingüismo y con la permanencia de la lengua indígena, mientras que un niño en una familia pequeña prevalece el uso de español. Las transiciones entre uno y otro proceso de aculturación representado en grados ii y iv están determinadas en su mayoría por familias grandes. En este sentido el

análisis situó la presencia de algún abuelo con un referente importante para los mismos grados.

Por otro lado, las distribuciones de los niños según las características de los jefes de los hogares pueden conducir a una discusión importante del uso de español o de la lengua en la familia. Se puede decir que un jefe sin escolaridad pudo aprender el español en su trabajo en comunidad, y que no lo usa en su familia dado que todos sus integrantes hablan lengua. Al contrario, si tiene algún nivel de escolaridad es muy posible que lo haya aprendido en la escuela, lo que está asociado a niños en procesos de socialización marcados por el uso del español. Lo que es visible es que un jefe con escolaridad determina de manera significativa la participación de un niño indígena en los grados de aculturación. Un jefe con escolaridad aumenta la posibilidad de participación de un niño indígena en procesos de aculturación que tienen a establecer al español como el habla predominante.

Paralelamente, niños en familias con jefes más jóvenes se distribuyen más en procesos marcados por la permanencia de la lengua indígena y por el bilingüismo (grados i y ii), mientras que los menores con jefes mayores están más frecuentemente en grados ii y iv.

Estos indicios pueden establecer un comportamiento importante dado que el grado ii se podría asociar con un proceso de transición entre el grado donde predomina la lengua indígena al bilingüismo, mientras que el grado iv podría estar asociado a un proceso de transición del bilingüismo al español, lo que seguramente está relacionado con las composiciones de las familias de los niños.

La jefatura femenina puede jugar un papel muy revelador. Las distribuciones de niños en familias con esta característica se cargan en los partícipes del grado i en y en mayor medida del grado v. Es claro que la jefatura femenina se presenta con

más frecuencia en niños en hogares extensos y compuestos, o constituidos, que en ausencia de sus padres.

La participación en la escuela tiene una relación visible entre el grado de aculturación, la asistencia a la escuela, y los años de escolaridad acumulada. Entre mayor sean los niveles de preservación del habla de la lengua, menores serán los niveles de asistencia y de escolaridad. Se nota en tanto que la inmersión de la cultura occidental favorece a las niñas en términos de su participación y su permanencia en la escuela.

Las razones por las cuales las niñas dejan de asistir a la escuela, sobretodo en grados de aculturación donde la lengua permanece, pueden estar marcadas por el trabajo doméstico, pero también por causas meramente culturales donde los integrantes de la familia no vean su participación en este ámbito como fundamental. Es por supuesto, un horizonte de investigación interesante para una posterior investigación.

En el tema del entorno, se puede evidenciar que niños y niñas en condiciones socioeconómicas precarias, en mayor medida de localidades rurales están más asociados a procesos de socialización donde el habla de la lengua tiende a permanecer (grado i y ii). En estas situaciones se pueden contar principalmente los niños mixtecos y en menor medida los náhuatlts, siendo los mayas los que menos tienden a esta situación.

La combinación de estos elementos distinguen procesos y espacios de socialización diversos para el niño en el marco de la tensión entre la cultura originaria y la hegemónica, produciendo arreglos familiares diversos y complejos. El tamaño de la familia, el tipo de jefatura asociados a las características del jefe y las condiciones escolares y de la localidad están marcando espacios distintos de socialización que representan múltiples procesos de socialización.

Cuando se realiza el análisis de la función exponencial de los coeficientes de las variables del modelo de regresión multinomial, se encuentra que dentro de las variables que influyen de forma más directa en los procesos de aculturación en el cual participan los niños son la presencia de los abuelos en los grados ii y iv, y las características del jefe de la familia del niños: su edad y su escolaridad. Estas variables determinan con diferente intensidad el que el niño participe de cierto grado. En tanto, la jefatura femenina no resulto tan significativa, pero sin embargo, se identificó una asociación visible con el proceso grado v. La variable del origen étnico por su parte resulto muy interesante al comprobar que la configuración de los procesos de aculturación necesariamente están determinados por esta variable, donde es más posible que, tanto niños mayas como náhuatl estén en procesos donde predomina el español, mientras que en “otras etnias” y los mixtecos están más asociados con procesos de aculturación donde predomina la lengua indígena. Se corroboró además que localidades rurales y contextos de bajo nivel económico están asociados a procesos de socialización de niños donde el uso de la lengua es más predominante. Una variable que resulto muy interesante fue el nivel de bilingüismo en la localidad que develó que en lugares donde hay menos de 50% de la población bilingüe los procesos que prevalecen son donde el uso del español predomina.

Finalmente, es destacable enunciar que los procesos de aculturación pueden tener efectos en las composiciones familiares, al igual que en la participación en espacios socializadores como el trabajo y la escuela y así mismo sobre las condiciones culturales de los niños. Esta perspectiva resulta importante, dado que al cambiar paulatinamente el uso de la lengua también lo pueden estar haciendo las estructuras tradicionales de parentesco. Esta reflexión abre nuevas inquietudes presentadas en la siguiente sección.

Reflexiones finales

En primer lugar, la investigación propuso una nueva lógica al tomar a los niños como centro del análisis donde se le asocian un conjunto de elementos conforme a sus particularidades familiares, escolares y del entorno. En este orden de ideas, se estableció que alrededor de un contexto cultural particular de “ser indígena”, era posible ahondar en otras clasificaciones que propusieran procesos también distintos a su origen étnico como tal (Náhuatl, Maya, Mixteco, entre otras), proponiendo la combinación de dos variables que justamente plantean la aproximación a un proceso socializador distinto con base en el uso de la lengua y el español.

En este sentido, los horizontes de investigación que emergen de este trabajo son variados puesto que, a partir del uso de la lengua en la familia, es posible abrir el matiz, insertando elementos lingüísticos más complejos y elaborados, observando cambios en las composiciones y estructuras de parentesco.

Esto sugiere por supuesto la utilización de otra fuente de información, pero además el concurso de otras disciplinas como la antropología lingüística, y la psicología cultural. A la par, la oportunidad de trabajar con un grupo étnico específico que tenga particularidades de aculturación relevantes resultaría productiva, dada su representación como patrimonio cultural.

Alternativamente dentro de este horizonte, observar la funcionalidad propia ya sea del español o de la lengua indígena en la tensión entre la cultura hegemónica y la tradicional, en relación con los espacios en que se practique, sería otra perspectiva de investigación. Este factor está relacionado con la configuración de la aprensión de la lengua materna puesto que allí es donde se torna fundamental la transmisión de características culturales propias de cada cultura.

Otra alternativa puede enmarcarse en que la fuente de información se realiza desde una lógica netamente occidentalizada. Es así, por ejemplo, que se le llama analfabeta al individuo que no sabe leer ni escribir en español, pero no a aquél

que perteneciendo a una cultura étnica, no sabe comunicarse en lengua, cuando posiblemente dentro de su universo cultural el uso de su lengua conlleve otros procesos complejos y profundos que incidan en su vida en comunidad.

Por otra parte, es una apuesta de investigación posterior mantener al jefe y/o su conyugue como principales actores del proceso socializador del niño, puesto que allí reside el proceso de transmisión de la lengua, además de indagar en el papel que juega tamaño de la familia en el proceso de aculturación. En una familia grande es más probable encontrar diversidad en las condiciones de habla de sus integrantes.

Si se mira de manera ambiciosa la propuesta aquí contenida, puede ser, con otros elementos teóricos, metodológicos y conceptuales, una iniciativa que pueda medir procesos de aculturación en el marco de las dinámicas de movilidad del campo a la ciudad, pero también, de la inserción de la cultura hegemónica en el trabajo y de los contenidos escolares de las instituciones que tienen dentro de su proyecto educativo impartir educación multilingüe con profesores nativos. Por tanto, insertar una variable que dé cuenta del modelo educativo de la escuela resultaría una beta de investigación importante.

De las conclusiones enmarcadas aquí, se evidencia la importancia de las trayectorias escolares y laborales de los jefes del hogar en el proceso socializador de la infancia étnica. Por tanto, ahondar en este camino podría revelar otras situaciones que nutran la discusión a propósito de los procesos de socialización infantil. De igual manera observar la incidencia de los hermanos en el proceso de socialización del niño resultaría interesante.

Otra alternativa de investigación puede enmarcarse en la intención de indagar sobre los procesos de transmisión de la lengua materna al niño. Resulta claro que tanto los procesos como los espacios de socialización pueden delimitar diversas condiciones culturales de los niños indígenas expresadas a través de la lengua, donde es importante esclarecer en qué medida determinan al español o la lengua

indígena, como materna. Esto debería ser un elemento esencial cuando estudie la transmisión de elementos culturales entre generaciones.

Finalmente, la hipótesis planteada por la investigación no se cumple cabalmente puesto que, si bien existen relaciones entre los espacios y los procesos socializadores, con los resultados obtenidos no es posible esclarecer en qué dirección son tales asociaciones y más bien propone un escenario de investigación para profundizar y delimitar en este sentido.

VI. BIBLIOGRAFÍA

Acosta F., 1998. "Hogares con Jefas Mujeres y Bienestar Social en México", en Schmukler B., *Familias y Relaciones de Género en Transformación*. Population Council, Edamex.

Agnes H., 1993. "Existencialismo y Alienación" en *Cultura enfoques recientes*, Santafé de Bogotá, Colombia.

Alanen I., 2003. "Childhoods: The Generational Ordering of Social Relations", en Mayall B. y Zeiher H., *Childhood in a Generational Perspective*. Londres, Institute of Education.

Ariés P., 1994. "El niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen". Tauros, México.

Arriagada I., 2005. "Transformaciones sociales y demográficas de las familias latinoamericanas", en Valdés X. y Valdés T. (Eds.), *Familia y Vida Privada. ¿Transformaciones, tensiones, resistencias o nuevos sentidos?* Santiago de Chile, CEDEM/UNFPA, pp. 17-35.

Ariza M. y De Oliveira O., 2004. "Imágenes de la Familia en el Cambio de Siglo", Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM. México.

Barros R., Fox L. y Mendoza R., 1998. "Hogares con Jefatura Femenina, Pobreza y Bienestar de los Niños de Ciudades Brasileñas", en *Familias y Relaciones de Género en Transformación: Cambios Trascendentales en América Latina y el Caribe*, Edamex. México, pp. 251 – 299.

Barros R., Et al 1998. "Hogares con Jefatura Femenina, Pobreza y Bienestar de los Niños de Ciudades Brasileñas", en Schmukler B., *Familias y Relaciones de Género en Transformación*, Population Council, Edamex. México.

Bastos S., 1999. "Migración y diferenciación étnica en Guatemala. Ser indígena en un contexto de globalización", en *Papeles de Población*, No. 022, pp. 199-243.

Behrman J. y Paul T., 1986. "Birth Order, Schooling, and Earnings" en *Journal of Labor Economics*, Vol. 4, pp. S121-S145.

Benedict R., 1934. "Patrones de la Cultura. Nueva York, Houghton Mifflin".

Beltrán M., 1991. "La Realidad Social", Tecnos. Madrid.

Bender D., 1967. "A Refinement on the Concept of Household: Families, Co-residence, and Domestic Functions", en *American Anthropologist*, No. 69, Vol. 5.

Bennett, N. G., Bloom, D. E. y Craig P. H., 1989. "The Divergence of Black and White Marriage Patterns", *American Journal of Sociology*, pp. 95, 692-722.

Bennett, N. G., Bloom, D. E. y Miller C.K., 1995. "The Influence of Nonmarital Childbearing on the Formation of First Marriages", *Demography* 32(1), pp. 47-62.

Biblarz T.T. y Raftery A. E., 1998. "Family Structure, Educational Attainment, and Socioeconomic Success: Rethinking the Pathology of Matriarchy", *Families and Inequalities Research Group Working Paper*, No. 98-02, Department of Sociology, University of Southern California. California.

Blake J., 1986. "Number of Siblings, Family background and the Process of Educational Attainment", *Social Biology*, pp. 5-21.

Blount B., 1972. "Aspects of Socialization Among the Luo ok Kenya", en *Language in Society*, No. 1, pp. 235-248.

Borden J. y Yennew J., 2001. "La infancia en el Centro de Atención: un Manual para la Investigación Participativa con Niños", Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.

Brice Heat S., 1982. "What No Bedtime Store Jeans: Narrative Skills an Home and School", en *Language in Society*, 11(1). Cambridge University Press, pp. 49-76

Brown P., 2002. "Everyone Has to Lie in Tzeltal", en Blum-Kulka S. y Snow C. E. (Eds.), *Talking to Adults*, Erlbaum, Mahwah. Nueva Yersey, pp. 241-275.

Buvinic M., Et al 1998, "La Suerte de las Madres Adolescentes y sus Hijos: la Transmisión de la Pobreza en Santiago de Chile", en Schmukler B., *Familias y Relaciones de Género en Transformación*, Population Council, Edamex. México.

Caldwell, J. C. (1980), "Mass Education as a Determinant of the Timing of Fertility Decline", *Population and Development Review*, No. 6, pp. 225-255.

Camus, M., 1999, "Espacio y Etnicidad: sus Múltiples Dimensiones" en *Papeles de Población*, No. 022, Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México, pp 161-197.

Castellanos R., 1984. "Mujer que Sabe Latín...", Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública. México, pp. 213.

Celade, 1974. "Políticas de Población y la Familia: el Caso Latinoamericano", serie a/124. Santiago de Chile.

Corsaro W., 1997. "The Sociology of Childhood", Thousand Oaks, CA, Pine Forge Press.

Crago M., Claire C., Fred G., y Shanley M. A., 1998. "Power and Deference: Decision-Making in Bilingual Inuit Homes" en *Journal of Just and Caring Education*, 4(1), pp 78-95.

De León Pasquel L., 2009. "Between Frogs and Black winged-Monkeys: Orality, Evidentials, and Authorship in Tzotzil (Mayan) Children's Narratives", en Guo J., Lieven E., Budwing N., Ervin-Trpp S., Nakamura K. y Öscaliska S. (Eds.), *Crosslinguistic Approaches to the psychology of language. Research in the Tradition of Dan Isaac Slobin*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, Nueva Jersey.

De Leon Pasquel L., 2005. "La Llegada del Alma: Lenguaje, Infancia y Socialización entre los Mayas de Zinacantán", CIESAS/INAH/Conalculta. México.

De León Pasquel L., 2010. "Socialización, Lenguajes y Culturas Infantiles: Estudios Interdisciplinarios". CIESAS.

Deyhle D. y Swisher K., 1997. "Research in American Indian and Alaska Native Education: From Assimilation to Self-Determination" en *Review of Research in Education*, No. 22, pp. 113-194.

Dopke S., 1992. "One Parent One Language", Jhon Benjamins. Amsterdam.

Echeverri Angel L., 2004. "La Familia en Colombia Transformaciones y Prospectiva", en *Cuaderno CES*, No. 6, CES, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

Feixa C., 1996. "Ensayos de Antropología Cultural, Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat", Editorial Ariel, S.A. Barcelona, pp. 319-335.

Fernandez Augiano M., 2003. "Endoeducación y educación escolarizada entre los huicholes de Nayarit", en "Violencia social y menores de edad", *Jornadas académicas, Seminario permanente de estudios de niños y adolescentes*. DES-INAH, ENEP IztacalaUNAM, pp197- 216.

Riquel Fernandez F., 1998. "Estado de la Discusión sobre Niñez Mexicana", serie *La Niña de Hoy es la Mujer de Mañana*, GIMTRAP, UNICEF. México.

Foucault M., 1978, "El Dispositivo de la Sexualidad", *Historia de la Sexualidad*, Vol. 1, Siglo XXI. México, pp. 93-159.

Flouri E. y Buchanan A., 2004. "Early Father's and Mother's Involvement and Child's Later Educational Outcomes," *British Journal of Educational Psychology*, No. 74, pp. 141-153.

Gaete A., 1998. "Enfoques Explicativos de los Procesos de Aculturación e Identidad Étnica en Ámbitos de Interculturalidad y sus Proyecciones en la Cultura Mapuche". Pentukún N°9.

Galeana P. (Comp.), 1995. "Los Derechos de las Niña", Unicef, UNAM.

García B. y Rojas O., 2002. "Los Hogares Latinoamericanos durante la Segunda Mitad del Siglo XX: Una Perspectiva Sociodemográfica", Estudios Demográficos y Urbanos, Vol. 17, No. 2 (50), pp. 261-288.

García B. y De Oliveira O., 1994. "Trabajo Femenino y Vida Familiar en México", Vol 51, No. 236, pp. 137-162.

García M. E., 1993. "Cómo se Llega a Ser Niña. Algunos Elementos de Construcción de Identidad Femenina en Preescolar", Tesis de Maestría en Educación, Universidad de Colima. México.

Gaskins S., 2006. "The Cultural Organization of Yucatec Children Social Interactions", en Chen C., Frech D. y Shneider B. (Eds.), Peer Relations in Cultural Context, Cambridge University Press. Cambridge, pp. 283-309.

Genessee F., 1989. "Early Bilingual Development: One language or two?", en Journal of Child Language, No. 16, pp. 161-179.

Gélis J., 1994. "La Individualización del Niño", en Aries, P. y Duby G., Historia de la Vida Privada, Tomo 4, Taurus. Barcelona.

Godoy H. y Lira I., 1973. "Aspectos Sociológicos de la Familia", Instituto de Sociología, Universidad Católica de Chile.

Goodwin M. H., 2010. "Los Usos Tácticos de las Narraciones: Los Marcos de Participación en los Disputas de las Niñas y de los Niños", en Socialización, Lenguajes y Culturas Infantiles: Estudios Interdisciplinarios, CIESAS, pp. 295 - 394.

Gutiérrez de Pineda V., 1997. "La Familia en Colombia", Trasfondo Histórico, Universidad de Antioquia.

Hajnal J., 1982. "Two Kinds of Preindustrial Household Formation System", Population and Development Review, Vol. 8, No. 3, pp. 449-494.

Hareven T., 1994. "Aging and Generational Relations: A Historical and Life Course Perspective", Annual Review of Sociology, No. 20, pp. 437-461.

Hernán Ma. J., 2005. "Demografía de la Infancia en España: Los niños como Unidad de Observación", Política y Sociedad, Vol 43, No. 1, pp. 43 – 61

Heath S., 1986. "What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School", en Schiffelin B. y Ochs E. (Eds.), *Language Socialization Across Cultures*, Cambridge University Press. Nueva York, pp. 97-124.

James A. y Prout A., 1997. "Constructing and Reconstructing Childhood", Falmer Press. Londres.

James A., Jenks C. y Prout A., 1998. "Theorizing Childhood", Polity Press. Cambridge.

Jelín E., 1998. "Pan y Afectos. La Transformación de las Familias", Fondo de Cultura Económica, Col Popular. México, No. 554.

Jenks C., 1992. "The Sociology of Childhood. Essential Readings. Aldershot, Gregg Revivals".

Jensen A. M. y Saporiti A., 1992: "Do Children Count?" en *Childhood as a Social Phenomenon: A Statistical compendium*, Eurosocial Reports, Vol. 36, European Centre for Social Welfare Policy and Research. Viena.

Kaijser B., 1998. "Paternidad y Transición de Género", en Schmukler B., *Familias y Relaciones de Género en Transformación*, Population Council, Edamex.

Key E., 1909. "The Century of the Child". Nueva York, Londres.

Kirk P.C., 1963. "The Family: As Process and Institution, Roland Press". Nueva York.

Knodel J., Et al 1989. "Family Size and Children's Education in Thailand: Evidence from a National Sample", *Demography*, No. 28, pp. 119-132.

Luévanos Aguirre C., 1996. "Las Diferencias de Género en la Familia y en la Escuela", en *La terea*, No. 8, pp. 36-39.

Labov W., 1972. "Rules for Ritual Insults", en David sudnow (ed.), *Studies in Social Interaction*, free Press. Nueva York, pp. 120 – 169.

Lanza E., 1992. "Can Bilingual Two Year Olds Code Switch?", en *Journal of child Language*, 19, pp 633-658.

Lloyd C. B., 1998. "Household Structure and Poverty: What are the Connections?", en Livi-bacci M. y De Santis G. (Comps.), *Population and Poverty in Developing Countries*, Oxford, International Studies in Demography, Claredon Press, pp. 84-102.

Lloyd C.B. y Blanc A.K., 1996. "Childrens Schooling in sub Saharan Africa", *Population and Development Review*, No. 22, pp. 265-298.

López M., 1998. "Trabajo Infantil en el Valle de Maxicali, en la Frontera con Estados Unidos. Niños y niñas Jornaleros Agrícolas y la Cuestión Escolar", *El Trabajo Infantil, Fruto Amargo del Capital*, Instituto de investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali, México.

López Castro G., 2007. "Niños, socialización y migración a Estados Unidos", en "El país transnacional: migración mexicana y cambio social a través de la frontera." UNAM, Instituto de investigaciones sociales.

Loring R., Arauz R., Correa-Chávez M. y Angelillo C., 2003. "Firsthand Learning Through Intent Participation", en *Annual Review of Psychology*, No. 54, pp. 175-203.

Di Marco G., 1998. "La 'Jefatura' de Hogar: ¿Feminización de la Pobreza?", en Schmukler B., *Familias y Relaciones de Género en Transformación*, Population Council, Edamex.

Martín M. y Viviana M.I., 1989. "Pobreza y Escolaridad en América Latina", Humanitas. Buenos Aires.

Mayer Foulkes D. y Mai Linh L. T., 2008. "El Uso de las Transferencias Privadas Inter-vivos por los Hogares: El Caso de México", *Estudios Demográficos y Urbanos*, Vol. 23, No. 2, pp. 205-232.

McLanahan S., 1997. "Parent Absence or Poverty: Which Matters More?", en Duncan G. y Brooks-Gunn J. (Comps.), *Consequences of Growing Up Poor*. Nueva York, Russell Sage Foundation.

Moraleda M., 1993. "La niñez". En *Psicología educativa, Serie Pedagogía y didáctica* 4, Abya Yala, pp. 133 – 195

Mier M. y Rabell C., 2004. "Familia y Quehaceres entre los Jóvenes", en *Imágenes de la Famita en el Cambio de Siglo*, Instituto de Investigaciones sociales, UNAM. México, pp. 135-173

Mead M., 1951. "The School in American Culture [La escuela en la cultura Norteamericana]", Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts.

Mead M., 2001. "Coming of Age in Samoa: a Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation [La Llegada de la Pubertad en Samoa: Estudio Psicológico de una Juventud Primitiva para la Civilización Occidental]", HarperCollins [192831]. Nueva York.

Mead M., 2001b. "Growing up in New Guinea: A Comparative Study of Primitive Education [Crece en Nueva Guinea: Estudio Comparativo de la Educación Primitiva]", Harper Collins [1931]. Nueva York.

McDermott R., 2001a. "America Without Margaret Mead: Reworking Gender, Race, Adolescence".

Mosquera Mosquera J., 2006. "La Etnoeducación y los Estudios Afrocolombianos en el Sistema Escolar".

Muños Gaitán L., 2006. "La Nueva Sociología de la Infancia Aportaciones de una Mirada Distinta".

Murillo López S., 2005. "Etnicidad, Asistencia Escolar y Trabajo de Niños y Jóvenes Rurales en Oaxaca", en Jóvenes y Niños un Enfoque Sociodemográfico, pp. 249 – 288. Porrúa, México.

Nolasco M. y Acevedo M. L., 1985. "Los Niños de la Frontera, ¿Espejismos de una Nueva Generación?". Océano-Centro de Ecodesarrollo.

Ochs E. y Schieffelin B., 1986. "Language Socialization Across Cultures", Cambridge University Press. Cambridge.

Ochs E. y Schieffelin B., 2010. "Adquisición del Lenguaje y Socialización: Tres Historias de Desarrollo y sus Implicaciones", en Socialización, Lenguajes y Culturas Infantiles: Estudios Interdisciplinarios, CIESAS, pp. 137 – 194.

De Oliveira O., 1998. "Familia y Relaciones de Género en México", en Schmukler B., Familias y Relaciones de Género en Transformación, Population Council, Edamex.

De Oliveira O., Eternod M. y López M., 1999. "Familia y Género en el Análisis Demográfico", en García B. (Coord.), Mujer, Género y Población en México. México, Colegio de México, pp. 221-271.

Paradise L., 1979. "Socialización para el Trabajo: La Interacción Maestro-Alumnos en la Escuela Primaria", Tesis de maestría, DIE-Cinvestav.

Peralta M. V. y Fujimoto G., 1998. "La Atención Integral de la Primera Infancia en América Latina: Ejes Centrales y los Desafíos para el Siglo XXI", Organización de Estados Americanos O.E.A. Santiago de Chile.

Qvortrup J., 1993. "Childhood and Societal Macrostructures, Childhood Exclusion by Default. Department of Contemporary Cultural Studies", The University of Southern Denmark.

Red por los Derechos de la Infancia en México, 2007. "La infancia cuenta en México".

Rentería E., Maldonado C. y Lanza B., 2007. "Abuelos y Nietos, ¿Una convivencia Beneficiosa para los Demás Jóvenes? El Caso de Brasil y Perú", Papeles de

Población, abril-junio, No. 052, Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México, pp. 47-75

Reynolds J. F., 2010. "La Socialización del Lenguaje entre Grupos de Pares: la Elicitación de Contribuciones en el Juego de El Rey Moro en Niños Kaqchikeles", en Socialización, Lenguajes y Culturas Infantiles: Estudios Interdisciplinarios, CIESAS, pp. 355 - 386.

Robles L., 2001. "El Fenómeno de las Cuidadoras: Un Efecto Invisible del Envejecimiento", Estudios Demográficos y Urbanos, Vol. 16, No. 3, pp. 561-584.

Rogoff B., 1981. "Adults and Peers as Agents of Socialiation. A Highland Guatemalan Profile", en Ethos, 9 (1), pp 18-36.

Robichaux D, 2002. "El Sistema Familiar Mesoamericano: Testigo de una Civilización Negada", en De la Peña Guillermo y Vásquez León Luis, La Antropología Sociocultural en el México del Milenio : Búsquedas, Encuentros y Transiciones, Conaculta. México.

Russell-Brown P., Et al. 1998. "Los Efectos de una Maternidad Temprana en la Situación de las Mujeres en Barbados", en Schumkler B., Familias y Relaciones de Género en Transformación, Population Council, Edamex.

Safa Barraza P., 1986. "Socialización Infantil e Identidad Popular", Tesis de Maestría, ENAH.

Salvador E., 1988. "La Función Social de la Educación Preescolar en las Comunidades Indígenas: San Baltazar Yatzachi El Bajo y San Andrés Yaa, Oaxaca", Tesis en Ciencias Sociales, CIESAS. México.

Sanches Bonfil P., 2002. "Niñas Indígenas: La Esperanza Amenazada", Serie La Niña de Hoy es la Mujer de Mañana, GIMTRAP, UNICEF.

Sandoval E., 1994. "Los Retos del Desarrollo Social en la Población Indígena", en Papeles de Población, No. 001, Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México

Sandoval E., 2002. "Grupos Etnolingüísticos en el México del Siglo XXI", Papeles de Población, octubre -diciembre, No. 34, Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México, pp 219 -235.

Scott Joan W., 2009, "Finding Critical History", en Banner James M. Jr. and Gillis J. R. (Eds), Becoming Historians, The University of Chicago Press. Chicago, pp. 26-53.

Segalen M., 1992. "Antropología Histórica de la Familia", Taurus. Madrid, Capítulos 1-4, pp. 25-97.

Segalen M., 1992. "Antropología Histórica de la Familia", Taurus. Madrid, Capítulos 5-10, pp. 101-142.

Schieffelin B., 1990. "The Give and Take of Every Day Life: Language Socialization of Kaluli Children", Cambridge University Press. Cambridge.

Stromquist N., 1998. "Familias en Surgimiento y Democratización en las Relaciones de Género", en Schmukler B., Familias y Relaciones de Género en Transformación, Population Council, Edamex.

Suess P., 1993. "El niño Indígena". En Psicología educativa, Serie Pedagogía y didáctica 4, Abya Yala, pp. 217– 231

Tirado Sánchez A., 1993. "Desarrollo de Habilidades de Reflexión en la Escuela Tradicional, Activa y Montessori", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol XXXIV, No. 1 y 2. México, pp. 13-38.

Tenorio M. C. y Sampson A., 2000. "Cultura e Infancia", Universidad del Valle. Cali, Colombia.

Tovar P., 2003. "Familia, Género y Antropología", Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICANH. Bogotá, Colombia,

Tuirán R., 2001. "Estructura Familiar y Trayectorias de Vida en México", en Procesos Sociales, Población y Familia. Alternativas Teóricas y Empíricas en las Investigaciones sobre Vida Doméstica. Porrúa, México, pp. 23 – 65

Valdés M., 2002. "La Vigencia del Concepto de la Aculturación: Alcances y Limitaciones".

Vidal-Folch L. y Palacios A. (Eds.), 2004. "Factores que Influyen en el Mantenimiento, Sustitución y Extinción de las Lenguas: Las Lenguas Amerindias, en Lenguas Vivas en América Latina". Barcelona, Madrid.

Viveros F. y Pimentel P., 1995. "Niños Indígenas: Dos Realidades", en Silva L. y Hernández N.: Los Niños del Otro México. Realidades, Propuestas y Retos, Tercer Informe sobre los Derechos del Niño y la Situación de la Infancia en México, Comexani.

Wojtkiewicz R.A., McLanahan S. y Garfinkel I., 1990. "The Growth of Families Headed by Women: 1950-1980." Demography 27:19-30.

Yanagisako S. J., 1979. "Family and Household: The Analysis of Domestic Groups", Annual Review, of Anthropology, No. 8, pp. 161-205.

VI. ANEXOS

A.1 Planteamientos generales de los enfoques de la Nueva Sociología de la Infancia.

	ESTRUCTURAL	CONSTRUCCIONISTA	RELACIONAL
INFANCIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. La infancia es una forma particular y distinta de la estructura social 2. Es una categoría social permanente 3. Es una categoría variable histórica y cultural 4. Parte integral de la sociedad y de la división del trabajo 5. Expuesta a las mismas fuerzas que la adultez, pero de modo distinto 6. Es una minoría, sujeta a tendencias de marginación y paternalización 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La infancia es una construcción social 2. La infancia es una variable del análisis social 3. Definir a la infancia como fenómeno es también un proceso de construcción 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La infancia es un proceso relacional
NIÑOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Son co-constructores de la infancia y de la sociedad 2. La dependencia de los niños repercute en su invisibilidad 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las relaciones sociales y la cultura de los niños deben estudiarse en sus propias dimensiones 2. Los niños son activos en la construcción de sus vidas sociales 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Debe tenerse en cuenta cómo los niños experimentan sus vidas y relaciones sociales 2. Es preciso desarrollar el punto de vista de los niños 3. El conocimiento basado en la experiencia de los niños es fundamental para el reconocimiento de sus derechos
SOCIEDAD	<ol style="list-style-type: none"> 1. La ideología de la familia constituye una barrera para los intereses y el bienestar de los niños 		
SOCIOLOGÍA		<ol style="list-style-type: none"> 1. La etnografía es una metodología particularmente útil para el estudio de la infancia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La generación es un concepto clave para entender las relaciones niño/adulto, sea en el nivel individual o grupal

Tomado de: Muños, 2006, La nueva sociología de la infancia Aportaciones de una mirada distinta. Pg. 17

A.2. Construcción de las variables.

- i. Menores de 6 años en el hogar.

A partir de la edad se agregó en una nueva variable si el individuo estaba en este rango de edad o no. Se asignó uno (1), cuando el caso era positivo para luego poder agregarlo por edad y obtener el número de persona en este rango de edad.

- ii. Número de contemporáneos.

En concreto en todas las familias se presentan casos en este rango de edad puesto que así se realizó el corte de la base. Sin embargo, la variable construida da cuenta del número de niños y niñas en este rango para lo cual se realizó el mismo procedimiento de la variable descrita anteriormente (ii), denominándola como número de contemporáneos.

- iii. Jefatura femenina.

Con base en el sexo del jefe de hogar se asignó un uno (1), al caso que presentaba jefatura de hogar pero además tenía la opción de respuesta “femenino” en la variable sexo. Luego, para dotar de esta característica a todos los miembros de la familia incluyendo niños y niñas se realizó un agregado, en donde las opciones de respuesta de la nueva variable son: si la familia tiene jefatura femenina o no.

- iv. Tipo de hogar (Nuclear, Extenso, Compuesto).

Para generar esta variable se tomó el catalogo de parentesco, donde se recodificó en una primera categoría los parentescos de jefe de hogar, su cónyuge e hijos. En una segunda categoría a otros parentescos como el

padres, la madres, hermanos ect. Por último en una tercera categoría a quienes no tenían una relación consanguínea de parentesco con el jefe como trabajadores cohabitantes en el hogar. De tal manera si el hogar cuyos integrantes sólo estaban en la primera categoría son nucleares, aquellos que tienen la segunda y la primera son extensos, y los que tienen la tercera son compuestos.

v. Generación.

Clasificando los integrantes de hogar que estuvieran en la misma línea de parentesco se ubicó con respecto a la relación de consanguinidad con el jefe de niño o niña su ubicación generacional. De tal forma que en la primera generación se ubicaron aquellos que fueran hijos o sobrinos del jefe y en la segunda hermanos.

vi. Orden de contemporáneos

Con la variable de generación, se organizó por hogar a los integrantes de la familia con respecto a sus edades en orden ascendente. De tal manera se asignó una serie simple, empezando en uno hasta el último integrante de la familia.

vii. Condición de habla indígena en la familia.

Con base en los posibles hablantes de lengua, es decir, de 5 años o más, se construyeron otras dos variables. Una que hace referencia al número de hablantes por familia y la otra al número de posibles hablantes. Luego se compararon estas dos variables con el objeto de observar qué proporción era hablante de lengua. Si el cociente resulta uno, quiere decir que todos los integrantes de 5 años o más hablan lengua, una de las categorías de respuesta. Paralelo a ello, con base en la condición de habla del jefe y su cónyuge se formaron las otras dos opciones de respuesta (sólo habla el jefe, y habla el jefe y su cónyuge).

viii. Condición de habla español en la familia.

Se formó de la misma manera de la condición de habla indígena en la familia, pero con base en la condición de habla de español.

ix. Condición de habla indígena por localidad.

Se construyó el cociente entre el número de posibles hablantes y hablantes por localidad y con base en el resultado se desarrollaron las clasificaciones. En principio se utilizaron tres opciones de respuesta: menos del 34%, entre el 35% y el 64%, y más del 64%. Posteriormente se recodificó para obtener sólo dos opciones: más de 50% y menos de 50%.

x. Composición de parentesco por hogar.

Con base en la variable de parentesco y sexo se identifican los hogares nucleares donde hay presencia del cónyuge, lo que determina si niño o niña cohabita con su padre y madre. Cuando no lo hay, se utilizó la variable de sexo para identificar si es un padre o una madre sola. En caso de los hogares extensos la presencia de nietos identifica de inmediato la de algún abuelo-a. En tanto la variable respuesta, "sin padres", se generó a partir de la claridad de que no hay una generación intermedia entre la del niño-a y el abuelo-a.

xi. Ciclo familiar

A partir del parentesco se seleccionaron los casos "hijos". Ya construida la variable "orden", se procedió a identificar cuál de los hermanos era el último y por tanto su edad, con la cual se construyeron las 3 categorías de respuesta. (hermano mayor entre 6 y 12 años, entre 13 y 18, y de 19 ó más).

A.3. Distribuciones de los niños en las variables trabajadas.

A. Variables referentes a las familias de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 años			
		N	(%)
Número de personas en el hogar	2	13059	0,61
	3	78924	3,66
	4	244064	11,31
	5	385384	17,86
	6	418703	19,40
	7	306666	14,21
	8	236791	10,97
	9 y más	398191	18,45
	Perdidos	76492	3,54
Menores de 6 años	0	965034	46,36
	1	616435	29,61
	2	350896	16,86
	3	121627	5,84
	4 y más	27790	1,33
Perdidos	.-	.-	
Entre 6 y 14 años	1	403220	19,37
	2	649056	31,18
	3	576627	27,70
	4 y más	452879	21,75
	Perdidos	.-	.-
Jefatura	Femenina	287409	13,80591243
	Masculina	1794371	86,19399149
	Perdidos	.-	.-
Generación	1	1805093	86,71
	2	200061	9,61
	3	136	0,01
	Perdidos	76492	3,67
Condición de habla indígena en la familia	Solo habla el jefe	451747	21,70
	Habla el jefe y su conyugue	540431	25,96
	Todos los mayores de 4 años hablan	1088772	52,30
	Perdidos	833	0,04
Condición de habla de español en la familia	Ninguno habla español	174870	8,40
	Solo el jefe habla español	270007	12,97
	El jefe y el conyugue hablan español	210676	10,12
	Todos los mayores de 4 años hablan español	1425812	68,49
	Perdidos	416	0,02

FUENTE: Elaboración propia con base en el Censo de población 2005

C. Otras condiciones de niños y niñas indígenas entre 6 y 14 años.			
		N	(%)
Condición de habla indígena	Habla	1207566	58,01
	No habla	866922	41,64
	Perdidos	7294	0,35
Condición de habla de español	Habla	1440772	69,21
	No habla	641010	30,79
	Perdidos	.-	.-
Asistencia a la escuela	Asiste	1892867	90,93
	No Asiste	179423	8,62
	Perdidos	9492	0,46
Alfabetismo	No	1641739	78,86
	Sí	433039	20,80
	Perdidos	7004	0,34
Años Aprobados	0	74100	3,56
	1	617787	29,68
	2	362121	17,39
	3	281553	13,52
	4 y más	746221	35,85
	Perdidos	.-	.-
Localidad	Rural	1281365	61,55
	Urbano	800417	38,45
	Perdidos	.-	.-
Lengua Originaria	Náhuatl	461956	22,19
	Maya	239270	11,49
	Mixteco	150633	7,24
	Otras	1229923	59,08
	Perdidos	.-	.-
Condición migratoria	Migró	43753	2,10
	No migró	2038029	97,90
	Perdidos	.-	.-
Habla de lengua indígena por localidad	50% y más	1550259	74,47
	Menos de 50%	531523	25,53
	Perdidos	.-	.-

FUENTE: Elaboración propia con base en el Censo de población 2005

A.4 Resultados de las pruebas para la aproximación a los procesos de socialización

Resultados de posibles combinaciones con base en la proporción de hablantes por familia y localidad

Variables Respuesta	Resultados			Con 4 combinaciones**					
	C*	N	(%)	C	N	(%)	C.I***		
Prueba A	En la familia	a) solo el jefe	a y e	338594	16,26	1	1451556	68,84	a y f
		b) El jefe y su conyugue	b y e	84254	4,05	2	154736	7,34	c y d
		c) Todos hablan	c y e	428963	20,61	3	404973	19,21	c y f
			a y d	96031	4,61	4	97265	4,61	a y d
	En la localidad) menos del 34%	b y d	65965	3,17				
		e) entre el 34% y el 65%	c y d	2553	0,12				
		f) Más del 65%	a y f	118820	5,71				
			b y f	546765	26,26				
			c y f	399836	19,21				
	Prueba B	En la familia	a) solo el jefe	a y e	338594	16,26	1	1079110	51,18
b) El jefe y su conyugue			b y e	513218	24,65	2	862756	40,92	b y e
En la localidad		d) menos del 34%	a y d	96031	4,61	3	97265	4,61	a y d
		e) entre el 34% y el 65%	b y d	68519	3,29	4	69399	3,29	b y d
		f) Más del 65%	a y f	118820	5,71				
			b y f	946601	45,47				
Prueba C	En la familia	a) solo el jefe	a y d	364445	17,51	1	369128	17,51	a y d
		b) El jefe y su conyugue	c y d	33890	1,63	2	1172004	55,58	c y e
		c) Todos hablan	b y d	337311	16,20	3	375970	17,83	b y d
	En la localidad	d) Menos del 50%	a y e	189000	9,08	4	191428	9,08	a y e
		e) Más de 50%	b y e	704383	33,84				
			c y e	452754	21,75				
Prueba D	En la familia	a) solo el jefe	a y d	364445	17,51				
		b) El jefe y su conyugue	b y d	371201	17,83				
	En la localidad	d) Menos del 50%	a y e	189000	9,08				
		e) Más de 50%	b y e	1157136	55,58				

FUENTE: Elaboración propia con base en el censo de población y vivienda 2005

* C : Combinaciones

**Se utilizó la técnica de análisis de conglomerados

***C.I: Centros iniciales de conglomerados

A.5. Análisis de hablantes de lengua según tamaño de la localidad.

