



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Sede Sur

Departamento de Investigaciones Educativas

**DISCRIMINACIÓN ESCOLAR Y VIDA COTIDIANA. ETNOGRAFÍA
DE LA MIGRACIÓN INDÍGENA EN COYOACÁN**

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta

Verónica Florencia Antonio Andrés

Licenciada en Pedagogía

Director de Tesis

Daniel Dionisio Hernández-Rosete Martínez

Doctor en Sociología

Febrero, 2011

Calzada de los Tenorios 235, Col. Granjas Coapa, C.P. 14330, Apartado Postal 86-
355, México D.F. Tel. 54 832800, Fax 56 03 39 57

Agradecimientos

A los niños, a sus padres y a sus docentes por compartir conmigo un poco de sus vidas y de su lucha diaria.

A la Profesora Ana Elisa por permitirme conocer su escuela.

Al Dr. Daniel Hernández-Rosete por su asesoría y acompañamiento académico, pero sobre todo por su apoyo humano en estos dos años de la maestría.

A las Doctoras Josefina Granja y Rosaura Galeana por su lectura y porque con sus comentarios enriquecieron éste trabajo.

A los investigadores del DIE por compartir sus conocimientos enriquecer con ellos mi formación y mi vida.

A la Secretaria de Educación Pública por las facilidades brindadas.

A Octavio Hernández y Gabriela Mendoza por su apoyo en la corrección.

A mis padres Salomón y Crispina por su cariño, apoyo y confianza.

A mis hermanos Tere, Jesús, Sergio, Lilia y Gaby porque sé que siempre están conmigo y que puedo contar con ellos.

A mis tíos Elvira y Rogelio que ya no están, pero que siempre me apoyaron.

A Renato, Lucas, Lourdes y Rubén a quienes la vida nos hizo ser parte de una gran familia.

A mis compañeros de generación de la maestría en el DIE por compartir en el aula reflexiones e inquietudes. Con afecto especial a Mónica, Rosario, Paloma, Aimara, Ivonne, Mitzy, Areli Flores, Nancy y Areli Castilla.

A Rocío Estrada y Ricardo Alvear porque me alentaron en varios momentos y porque el camino andado con Daniel me permitió caminar con seguridad.

A Martha, Gaby y Gris por animarme a hacer una pausa en el trabajo y emprender ésta bellísima oportunidad formativa.

Al personal del DIE, con un agradecimiento especial a Rosa María Martínez.

A mis grandes maestros Lilia Ortega y Jorge Miguel que han sido parte fundamental en mi formación.

A Felipe Bonilla, Laura Lima y José Ausencio por su apoyo para iniciar la maestría.

A Maru Luna, Tere Armendáriz y Guadalupe Fuentes por su apoyo en distintos momentos de mi vida profesional.

A mis grandes amigos Jesús, Mónica Ortega, Juan Martínez, Adelaida, Olivia y Sixto Carrasco por su cariño y apoyo.

A Rocío, Balta e Ingrid a quienes me une una profunda amistad.

A los amigos queridos con quienes he compartido momentos entrañables en la vida y que me han enriquecido con sus enseñanzas y sus experiencias.

Síntesis

Estudio de corte etnográfico y de enfoque fenomenológico cuyo objetivo es analizar los factores que agudizan el ausentismo, la reprobación y la deserción escolar entre niños indígenas migrantes que cursan educación primaria. El trabajo se realizó en una escuela primaria vespertina ubicada en el Casco Viejo de Coyoacán, en la Ciudad de México. Se encontró que la precariedad económica influye directamente en la trayectoria educativa de los niños indígenas migrantes, pues con frecuencia se ausentan de la escuela para trabajar tanto en ámbitos de economía informal como en contextos de trabajo doméstico. Es preciso destacar que en algunos casos el trabajo de estos niños es definitivo y definitorio del ingreso económico de los grupos domésticos a los que pertenecen, lo que detona fuertes cargas de responsabilidad que contribuyen a legitimar su ausencia e incluso deserción escolar. Aunado a esto se detectó que algunos niños enfrentan problemas de discriminación en tanto que son rechazados de las escuelas por su condición étnica y migrante. El argumento que se utiliza es que son niños con supuestos problemas de aprendizaje atribuibles a la dificultad para aprender a leer y escribir, cuando en realidad se trata de dilemas éticos de aprendizaje porque no hablan español como lengua materna o porque sus conocimientos no corresponden con el grado escolar que avala su boleta.

Abstract

This present study is an ethnographic research with a phenomenological approach. The main objective is to analyze factors that intensify absenteeism, academic failure and dropouts among indigenous immigrant children in elementary school. The field work was done in an elementary school –in the afternoon shift- located in “el Casco Viejo de Coyoacán” in Mexico City. The research showed that economic scarcity has a direct impact on the school trajectory among these children due to the frequency of their absences, consequence of their work either in informal economy or in the domestic area. It is important to underline that, in some cases, the work of these children is definitive and defining of the income of the domestic groups they belong to. It generates strong responsibilities that help to legitimize his absence and dropouts. Moreover, the research showed that some children have to face discrimination issues, since they are rejected from the schools because of their ethnic and immigration status. The argument used by the teacher is that these children have of learning problems, attributable to their difficulty to learn to read and to write, when in reality it is all about an ethic dilemma, because Spanish is not their mother tongue, or because their knowledge does not match the scholar grade they belong to.

Palabras clave: niños indígenas migrantes, educación básica, trabajo infantil, discriminación, pobreza.

Keywords: indigenous immigrant children, elementary education, discrimination, child labour, poverty.

Índice

CAPÍTULO I. PROTOCOLO DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
1.1 Planteamiento.....	11
1.2 Delimitación, propósitos e interrogantes.....	15
1.2.1 Propósitos.....	16
1.2.2 Interrogantes de trabajo.....	16
1.3 Aspectos metodológicos.....	17
1.4 Técnicas, universo de estudio y trabajo de campo.....	18
1.4.1 Reflexiones sobre la experiencia en el trabajo de campo.....	21
1.5 Alcances del estudio.....	23
CAPÍTULO II. LOS INDÍGENAS MIGRANTES EN EL DISTRITO FEDERAL. SOBREVIVIR EN LA CIUDAD EN CONDICIONES DE PRECARIEDAD ECONÓMICA Y POBREZA.....	24
Introducción.....	25
2. 1 Calidad de vida, desarrollo humano y pobreza como referentes para analizar las condiciones de vida de los indígenas en el Distrito Federal.....	25
2.2 Migración indígena y condiciones de vida en el Distrito Federal.....	28
2.3 La población indígena que vive en Coyoacán.....	32
2.4 La discriminación de los indígenas en la Ciudad de México.....	34
2.5 La escolaridad de la población indígena en el Distrito Federal.....	36
2.6 Retos y dificultades en la atención educativa de los niños indígenas.....	38
2.7 Algunos estudios que sirven de referencia para el análisis del problema educativo indígena en contextos urbanos.....	42
Conclusiones del capítulo.....	45
CAPÍTULO III. LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA DESIGUALDAD SOCIAL EN UNA ESCUELA EN COYOACÁN.....	47
Introducción.....	48
3.1 El Centro Histórico de Coyoacán, un espacio diverso y de contrastes sociales.....	48
3.1.1 Coyoacán un lugar de trabajo para las familias indígenas.....	52
3.2 La construcción de un espacio educativo de exclusión.....	54
3.2.1 La percepción de lo indígena en el aula.....	56
3.2.2 Los niños rechazados y marginados de diversos espacios escolares.....	61
3.3 La convivencia en la escuela.....	65
3.3.1 Acciones de solidaridad y apoyo entre los niños.....	66

3.3.2 Algunos conflictos y diferencias en la convivencia cotidiana.....	67
Conclusiones	69
CAPÍTULO IV. LAS CONDICIONES DE VIDA FAMILIARES QUE INCIDEN EN LA TRAYECTORIA EDUCATIVA DE LOS NIÑOS INDÍGENAS	71
Introducción	72
4.1 La precariedad económica y la lucha por el sustento diario	72
4.1.1 Estudio de caso de una familia otomí queretana	77
4.2 El trabajo infantil y la escuela.....	80
4.2.1 El trabajo infantil, ¿aprendizaje o explotación?.....	83
4.2.2 Las situaciones que enfrentan los niños indígenas en la vía pública	86
4.2.3 Aprender a vivir y trabajar en el espacio de subsistencia	88
4.2.4 Las habilidades que los niños adquieren al trabajar en la calle	90
4.3 Cacicazgo y relaciones de comercio entre las familias indígenas	92
4.3.1 Graduaciones escolares y relaciones de compadrazgo.....	94
4.4 La vivienda como problema económico que enfrentan las familias indígenas....	96
4.5 La alimentación de los niños indígenas.....	100
4.6 El ausentismo escolar y los viajes al pueblo de origen.....	104
4.6.1 Las fiestas familiares entre el pueblo y la ciudad	107
4.6.2 Los viajes al pueblo para pagar las deudas.....	109
4.7 Problemas de salud entre las familias indígenas	112
4.8 Adicciones, ausentismo escolar y deserción	115
Conclusiones del capítulo	118
CAPÍTULO V. LOS NIÑOS INDÍGENAS MIGRANTES Y LA ESCUELA.....	120
Introducción	121
5.1. La experiencia escolar de los niños indígenas migrantes.....	121
5.1.1 Aprender a leer y escribir en una lengua distinta a la lengua materna.....	124
5.2 Diferentes formas de ser y de relacionarse con la escuela	127
5.3 Trayectorias educativas marcadas por el ausentismo escolar y la reprobación	132
5.3.1 La atención a los niños en situación de extraedad en el grupo SEAP 9-14	136
5.4 Las prácticas escolares asociadas con el ausentismo de los niños indígenas .	140
5. 5 Los materiales didácticos y el costo de asistir a la escuela	142
5.6 Apoyos gubernamentales y civiles a los niños indígenas	146
5. 7 Las expectativas educativas de los niños y sus familias	152
5.8 Los directivos y la atención educativa de la población indígena migrante	159

Conclusiones del capítulo	164
CONCLUSIONES GENERALES.....	167
BIBLIOGRAFÍA.....	181
Anexo 1	188

Introducción

En este trabajo se abordan las desigualdades educativas que enfrentan los niños indígenas migrantes cuyas familias viven o trabajan en el Centro Histórico de Coyoacán. El supuesto del que se parte es que esas desigualdades son agudizadas por cuestiones estructurales vinculadas con la precariedad económica y la pobreza en la que viven las familias indígenas en el Distrito Federal, pero también por las cuestiones culturales como el racismo, que se manifiesta en acciones de segregación, estigmatización, discriminación y marginación de los niños indígenas. A lo largo de este trabajo se analiza cómo los aspectos estructurales y las cuestiones culturales inciden en las trayectorias educativas de los niños indígenas migrantes, que se caracterizan por situaciones de ausentismo, reprobación y deserción escolar.

En el primer capítulo se presenta el protocolo de la investigación, que es de tipo etnográfico con una perspectiva fenomenológica. Se presentan los propósitos, las interrogantes y los objetivos de la investigación; elementos encaminados a analizar los factores que agudizan las desigualdades de los niños indígenas migrantes. Asimismo, se describen las técnicas, el universo de la investigación y el trabajo de campo.

En el segundo capítulo se sitúa el tema de las desigualdades educativas en las discusiones sobre calidad de vida, desarrollo humano, pobreza y precariedad económica. Enseguida se describen, con base en estadísticas oficiales, las condiciones de vida de las familias indígenas en Distrito Federal, en aspectos como empleo, vivienda, salud y educación. También se analizan algunas dificultades respecto de la atención educativa de los niños indígenas migrantes en el Distrito Federal.

En el tercer capítulo se describe el contexto de la investigación: el Centro Histórico de Coyoacán. Se describen algunas características del lugar, se destaca la confrontación por el espacio público, pues éste tiene usos habitacionales, comerciales y turísticos. En ese espacio la presencia de los comerciantes indígenas pareciera formar parte del imaginario cotidiano. En un segundo momento se describen las características de la comunidad escolar estudiada y cómo se ha ido conformando como un lugar de exclusiones, en el que se concentra a los niños rechazados de otras escuelas por considerárseles “diferentes indeseables” (Goffman, 2008) o “anormales” (Foucault, 2002).

En el cuarto capítulo se describen con profundidad algunas condiciones de vida de las familias indígenas que viven y trabajan en Coyoacán. Esta descripción se realiza basándose en los relatos de los niños y de algunos padres de familia. Se abordan temas como la precariedad económica en la que viven las familias indígenas, el trabajo infantil, las relaciones de comercio entre las familias indígenas, el problema de la vivienda, la alimentación de los niños que trabajan en la calle, los problemas de salud, las adicciones y los viajes al pueblo de origen. Cada uno de estos aspectos se vincula con la trayectoria educativa de los niños indígenas, especialmente con las situaciones de ausentismo, reprobación y deserción escolar.

En el capítulo cinco se analiza el problema de las desigualdades educativas que enfrentan los niños indígenas migrantes, pero en este caso desde el ángulo de la escuela. Se analiza el problema que enfrentan los niños indígenas cuando tienen que aprender a leer y escribir en una lengua distinta a su lengua materna. Se describen distintas formas de relacionarse con la escuela, algunas exitosas, otras menos afortunadas. También se describen algunas acciones que realizan organismos gubernamentales y organizaciones civiles en apoyo a la educación de los niños indígenas. Asimismo, se analiza el papel que desempeñan los directivos de mandos medios en la segregación y exclusión de los niños indígenas migrantes.

Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación, en las que se recogen algunas de las principales reflexiones sobre el problema de las desigualdades educativas que enfrentan los niños indígenas migrantes que viven y trabajan en Coyoacán.

CAPÍTULO I. PROTOCOLO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento

La atención educativa de la población indígena que vive en el Distrito Federal constituye un reto de grandes dimensiones, en primer término porque es una población que parece poco visible en la ciudad, “el largo proceso de construcción social y morfológica de la ciudad pareciera haber borrado las huellas de quienes la construyeron” (Hiernaux, 2000: 13). De acuerdo con las estadísticas oficiales, en el Distrito Federal 1.5 por ciento de las personas reconoce hablar una lengua indígena, y 3.2 por ciento vive en un hogar en el que el jefe de familia habla una lengua originaria (INEGI, 2006).¹ Aunque, “si se toma como único referente la lengua muchos de los bilingües podrán negarlo, creyendo así afirmar su condición mestiza” (Bartolomé, 1997). En gran parte, el origen de esa negación se vincula con el temor a ser discriminados.

El análisis de la problemática educativa que enfrentan los niños indígenas migrantes parte de que la educación no puede entenderse aislada del contexto, sin considerar las condiciones estructurales de carácter socioeconómico y los aspectos culturales. En primer término, se considera que en la trayectoria educativa de los estudiantes influyen cuestiones estructurales, ya que “los niños tienen posibilidad de ingresar al sistema educativo, pero su probabilidad de completar los ciclos escolares está condicionada en gran parte por su situación económica” (Kliksberg, 2006: 45).

Las desigualdades educativas tienen sin duda raíces estructurales de carácter macroeconómico, tales como la distribución altamente regresiva del ingreso y la riqueza (Laurell, 1995), que genera precariedad económica y pobreza en amplios sectores de la población.² Estos factores inciden en la calidad de vida de las personas, pues restringen el desarrollo de sus potencialidades y el ejercicio de su libertad, por lo que quedan a merced del “azar, la necesidad o la voluntad de otros” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, 2008). Por lo tanto, es necesario enmarcar

¹ Las estadísticas censales han de tomarse con reservas, en la medida en que los indicadores con los que se han recopilado están basados fundamental, y en ocasiones, exclusivamente, en criterios lingüísticos, dejando de lado otras variables para la identificación de los pueblos indígenas, como la autoadscripción (Yanes, 2004). En los datos estadísticos basados únicamente en la lengua siempre existirá el riesgo de la subnumeración debida a sesgos culturales, dado que “sobre la respuesta del encuestado pesan significados sociales negativos que llevan al ocultamiento de ‘lo indio’, revelado de manera privilegiada en México a través de la lengua” (Del Val, 1999: 28).

² La pobreza es un asunto multidimensional, que no se restringe a las carencias económicas, si no que involucra la violación de derechos a gran escala (Kliksberg, 2006).

el análisis de las situaciones de pobreza en un contexto más amplio: las discusiones sobre calidad de vida y desarrollo humano (Sen, 2004).

De todos los aspectos que caracterizan la problemática de la población indígena migrante que reside en la Ciudad de México³, en ésta investigación se ha escogido el problema educativo, manifestado en la deserción escolar y en las dificultades que enfrentan los niños indígenas en su tránsito por la educación básica.

El proceso educativo escolarizado de los niños migrantes indígenas requiere analizarse como parte de la socialización, esto es, del proceso por el cual los individuos se identifican con la generalidad de los otros –es decir, de la sociedad– y la internalizan (Berger y Luckmann, 2006). Mediante la socialización, los individuos van construyendo diferentes significantes, que les sirven para actuar en su realidad y explicarse su vida cotidiana.

En la actualidad, la primera década del siglo XXI, una parte importante del proceso de socialización se realiza a través del sistema educativo. Éste, en el caso de México, enfrenta serias dificultades para cumplir con la encomienda social de proporcionar educación básica a todas las personas⁴. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) señala como nota distintiva del Sistema Educativo Mexicano la desigualdad, en la que intervienen condiciones socioeconómicas y culturales, así como expectativas de escolarización y promoción social (INEE, 2007). En el país se ha ampliado la cobertura en educación básica, sin embargo, no se han abatido completamente los índices de analfabetismo, reprobación y deserción. Esos índices son más elevados en algunos sectores de población como los indígenas (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, 2007). La población indígena enfrenta situaciones como: niños en edad escolar que no asisten a la escuela, niños que asisten a la escuela pero desertan, reprueban o que no logran los aprendizajes esperados. Dando lugar así a las desigualdades educativas y haciendo que unos individuos queden en desventaja en relación con otros.

³ De acuerdo con Yanes (2004) las familias indígenas migrantes en el Distrito Federal carecen de un piso básico de servicios en vivienda, salud y educación, que incorpore sus particularidades culturales. Asimismo, las familias indígenas laboran en actividades de poca remuneración, carecen de seguridad laboral y de prestaciones. Para Yanes (2004) los migrantes indígenas se enfrentan a un entorno hostil y ajeno, que se traduce en discriminación cotidiana que impide el ejercicio de una ciudadanía plena y limita el goce de los derechos sociales. También enfrentan altas tasas de deserción escolar y analfabetismo funcional. Así como alto índice de enfermedades infecto-contagiosas y una esperanza de vida inferior a la media (Yanes, 2004: 204-205).

⁴ No obstante que las políticas educativas proponían la igualdad de oportunidades como una de sus metas, “estudios teóricos y empíricos demostraban que la escuela es una poderosa agencia destinada a preservar el orden social de manera desigual e injusta” (Caruso y Dussel, 1995: 95).

Las desiguales educativas “son productos históricamente contruidos y condicionados” (Fernández Enguitia, 2009). Y surgen cuando las sociedades, en éste caso la mexicana se plantean como un derecho social proporcionar a todos los habitantes del país educación básica (Declaración Universal de los Derechos Humanos Art. 26, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos Art. 3°, Ley General de Educación Art. 2°) y no lo logran completamente.

Las desigualdades educativas han sido explicadas desde distintas perspectivas, una de ellas es la teoría de la reproducción, que da cuenta sobre cómo “la escuela reproduce la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases” (Bourdieu, 1979: 3). Desde esa mirada “las escuelas no son instituciones promotoras de igualdad de oportunidades, por el contrario ellas refuerzan las desigualdades de la estructura social y del orden cultural de un país determinado” (Collins, 2009:34).

Las desigualdades educativas se vinculan directamente con las situaciones de exclusión social. De acuerdo con Spiker (2009), la exclusión social es un concepto multidimensional que puede ser entendido de diferentes maneras y que comprende entre otros aspectos dificultades para acceder a bienes y servicios, discriminación, negación de derechos y desigualdad en sus diferentes formas. La exclusión social se manifiesta en:

- situaciones en las cuales la población está fuera de la sociedad, a través de su no inclusión en formas de protección social.
- situaciones, como la pobreza y la discapacidad, en las que la población no puede participar en actividades comunes y corrientes o acceder a bienes y servicios.
- Situaciones en las cuales la población es silenciada, ya sea por medio del estigma o la discriminación (Spiker, 2009).

Asimismo, es conveniente considerar que la exclusión no es simplemente una categoría de sistemas y procesos globales, sino también una de las dimensiones de la experiencia escolar de los alumnos, un proceso que tiene efecto sobre los actores (Dubet, 2003: 29). En algunos casos la escuela puede añadir algunos factores a las situaciones de desigualdad que viven los alumnos, en lo que Dussel denomina marcas exclusoras:

La institución escolar no solamente reproduce las desigualdades sociales, sino que produce sus propias marcas exclusoras. En esta

dirección, es necesario construir más información sobre los “datos blandos”, sobre las interacciones cotidianas al interior del sistema escolar ... Por lo que habría que cuestionar las formas, viejas y nuevas, que muestran las maneras en que las escuelas niegan o vuelven invisible el problema de la desigualdad: el desaliento de la inscripción de ciertos sectores de la población, la exclusión de otros por la suciedad, el olor o la conducta, la subestimación de sus saberes o experiencias o la culpabilización de sus familias o de los chicos (Dussel, 2005: 101).

En ese sentido, una de las tareas de la presente investigación ha sido contribuir a visibilizar algunas de las marcas sutiles que el sistema educativo deja en la experiencia escolar de los alumnos indígenas y que inciden de alguna forma en sus trayectorias educativas.⁵

Sin duda, los aspectos estructurales pueden tener un gran peso en las dificultades que enfrentan los niños indígenas migrantes para asistir y permanecer en la escuela, así como para lograr los aprendizajes esperados. Pero también es necesario atender los factores que impulsan a los individuos a vivir su relación con el sistema escolar de una manera particular, al respecto es preciso considerar su capacidad de agencia (Giddens, 2006). Esa capacidad les permite a los sujetos sortear distintos obstáculos, y en algunos casos tener una trayectoria educativa exitosa. De igual manera, la categoría de agencia es de utilidad para analizar las acciones de algunos docentes, pues “ante las consignas generales asignadas por la sociedad a la escuela, los enseñantes disponen de una cierta libertad de maniobra, la escuela no es el lugar de la rutina y de la coacción” (Julia, 1995: 149). La capacidad de agencia de docentes y directivos les permite a algunos de ellos emprender acciones que apoyan el aprendizaje de los niños indígenas.

Asimismo, para comprender mejor las desigualdades educativas que enfrentan los niños indígenas en su tránsito por la educación básica, es preciso enmarcarlas en una concepción estructural de cultura, misma que considera los fenómenos culturales

⁵ Por trayectorias educativas se entienden “los sucesos distribuidos en el tiempo y el espacio, organizados institucionalmente como punto de pasaje obligatorio” (Nesport, 2001). Según Terigi (2007), los sistemas educativos prevén trayectorias educativas lineales, con tiempos marcados por una periodización estándar, que responden a la organización del sistema por niveles, a la gradualidad del curriculum y a la anualización de los grados de instrucción. Pero no todas las trayectorias de los alumnos corresponden con lo que se espera en el currículo. Por ejemplo, los alumnos que reprueban o interrumpen sus estudios un año, en lugar de cursar la primaria en seis años lo hacen en ocho. A esas particularidades en la trayectoria de un alumno Nesport las denomina itinerarios y define éstos como “las huellas espacio temporales complejas y heterogéneas creadas por los movimientos educativos de los estudiantes a lo largo de su trayectoria” (Nesport, 2001: 7). Explicar el tránsito de los alumnos por la escuela como trayectorias educativas permite apreciar los sucesos en el aula y en la escuela no como aislados, sino como parte de un todo.

como formas simbólicas en contextos estructurados, caracterizados por relaciones de poder asimétricas (Thompson, 2002).

1.2 Delimitación, propósitos e interrogantes

Con base en la información estadística del INEGI (2006), la población indígena que vive en el Distrito Federal se concentra principalmente en las delegaciones Iztapalapa, Gustavo A. Madero, Tlalpan, Xochimilco, Álvaro Obregón y Coyoacán.⁶ De éste sector de la población se escogió a la población indígena migrante que vive o trabaja en Coyoacán dado que se trata de un espacio polarizado económicamente y con notable diversidad cultural, en el que los contratos sociales pueden hacerse más evidentes.

Coyoacán ha sido un espacio con importante presencia indígena desde la época de la Colonia (Safa, 2001). Estudios como el de Arizpe (1980) refieren la presencia de mujeres indígenas dedicadas al comercio en Coyoacán desde hace varias décadas. En la actualidad, en el Centro Histórico de Coyoacán en un fin de semana cualquiera se observa la presencia de los comerciantes indígenas, algunos tienen puestos en el bazar artesanal o en las aceras, mientras que otros deambulan por las calles.

Los niños indígenas suelen acompañar a sus padres en el comercio ambulante. Así es como, tomando como base las primeras observaciones en el campo surge la interrogante ¿los niños de las familias indígenas que viven o trabajan en Coyoacán estudian? Al respecto, las estadísticas oficiales señalan que 89.2 por ciento de los hombres indígenas entre 6 y 14 años vecindados en Coyoacán asiste a la escuela, mientras 84.9 por ciento de las niñas de la misma edad acude a la escuela (INEGI, 2006). Sin embargo, algunos estudios señalan que los niños indígenas son los más susceptibles a abandonar el colegio (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2008; Bertely y Taracena, 1997). Ante ello surgen preguntas como: ¿Qué factores intervienen para que los niños indígenas abandonen la escuela o para que su tránsito por ella sea más difícil? ¿Cómo es la trayectoria educativa de los niños indígenas migrantes que estudian en una escuela primaria urbana?

⁶ Algunos estudios cualitativos respecto de la población indígena que vive en el Distrito Federal distinguen entre población indígena originaria y población indígena migrante; la primera habita principalmente en delegaciones como Milpa Alta, Xochimilco, Tlalpan y Tláhuac. La población indígena migrante o residente –como también la denominan– se ubica sobre todo en las delegaciones Cuauhtémoc, Venustiano Carranza, Iztapalapa, Coyoacán, Iztacalco y Gustavo A. Madero (Yanes, 2004).

El acercamiento a la problemática de las desigualdades educativas que enfrentan los niños indígenas migrantes que viven o trabajan en Coyoacán se realizó desde el análisis de casos concretos. Es un trabajo etnográfico, que apela a la reflexividad de los agentes (Giddens, 2006).

1.2.1 Propósitos

El propósito de este trabajo es analizar los factores que pueden agudizar las desigualdades educativas de los niños indígenas migrantes. La primera hipótesis es que esos factores están asociados con pobreza y precariedad económica, las cuales acentúan la desigualdad social y la inequidad, aunque no se descarta la presencia de otros elementos. La segunda hipótesis es que las desigualdades sociales y educativas son más evidentes cuando se convive en espacios polarizados, tal es el caso de los migrantes indígenas que habitan en el Centro Histórico de Coyoacán.

Los objetivos de la investigación son:

- Describir las características del ausentismo, la deserción y la reprobación entre los niños indígenas migrantes.
- Identificar las condiciones de vida de las familias indígenas migrantes que inciden en las trayectorias educativas de los niños.
- Analizar prácticas escolares relacionadas con el rendimiento escolar de los niños indígenas.
- Analizar los procesos de interacción de los niños indígenas migrantes en la comunidad escolar, que pudieran derivar en prácticas de racismo y discriminación.

1.2.2 Interrogantes de trabajo

Estas preguntas guiaron el estudio:

- ¿Cuál es la especificidad de las desigualdades educativas y su relación con las desigualdades estructurales?
- ¿Cuáles son algunos de los factores que agudizan las desigualdades educativas de los niños indígenas migrantes?

- ¿Existe ausentismo, deserción y reprobación entre los niños indígenas migrantes que asisten a la primaria? Si es así, ¿qué los caracteriza?
- ¿Qué tipo de prácticas educativas realiza el personal académico de la primaria para atender el rendimiento escolar de los niños indígenas?
- ¿Existen prácticas en los procesos de interacción de los niños indígenas migrantes con la comunidad escolar de la primaria que pudieran derivar en situaciones de racismo y discriminación?

1.3 Aspectos metodológicos

La investigación tiene una perspectiva fenomenológica, que se explica como aquella que busca comprender los fenómenos culturales desde el punto de vista de los actores (Taylor y Bogdan, 1987). El acercamiento al problema se realizó desde los referentes de los actores, a partir de su historia oral, en la escucha y el registro de sus experiencias (Thompson Paul, 1988). El acento se puso en cómo los actores significan su vida, en lo que Berger y Luckmann (2006) llaman una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado de un mundo coherente.

Una parte fundamental en el acercamiento a los actores se basa en la consideración de que:

todos los seres humanos son agentes entendidos. Esto significa que todos los actores sociales saben mucho sobre las condiciones y consecuencias de lo que hacen en su vida cotidiana... Además los actores son por lo común capaces de explicar discursivamente lo que hacen y las razones de su hacer (Giddens, 2006: 307).

Aunque difícilmente el etnógrafo podrá percibir como lo hacen los informantes (Geertz, 1994); sin embargo, se intentó un acercamiento a cómo las personas perciben su realidad, cómo se la explican y lo que significan para ellas las situaciones que enfrentan.

El acercamiento a cómo los sujetos se explican las situaciones que enfrentan en su vida se realiza basándose en que la cultura se constituye por “estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas... sistemas en interacción de signos interpretables”, los cuales “no son una entidad a la que se le puedan atribuir de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales, y más bien es un contexto dentro del cual

pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible” (Geertz, 1987: 26). Esto, como el mismo Geertz (1987) señala, se enmarca en una perspectiva weberiana “que considera al hombre como un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido”.

Sin embargo, es preciso considerar que las tramas de significación se insertan en contextos y procesos estructurados socialmente (Thompson, 2002),⁷ los cuales están marcados por relaciones de poder asimétricas, que influyen en la construcción de los símbolos y en las interpretaciones socialmente aceptadas. Así, es fundamental considerar que “los fenómenos culturales están insertos en relaciones de poder y de conflicto... y son producidos o actuados siempre en circunstancias sociohistóricas particulares, por individuos específicos” (Thompson, 2002: 201).

1.4 Técnicas, universo de estudio y trabajo de campo

La primera decisión para delimitar el universo de estudio fue tomar como base la población indígena que asistía a una de las primarias céntricas de Coyoacán; se trata de una primaria vespertina⁸ que atiende a niños indígenas y que conocí mediante referencias de algunos docentes que laboran en la zona. De acuerdo con las estadísticas de la propia escuela, su población en el ciclo escolar 2009-2010 era de 180 niños, 40 de los cuales se reconocían como hablantes de una indígena –así lo manifestaban cuando se les preguntaba–⁹, 38 eran niños huérfanos que vivían en la casa-hogar del DIF Coyoacán, y 22 eran niñas que vivían en un internado religioso; el resto eran hijos de padres que laboraban en la zona.

Después de realizar los trámites respectivos, y de obtener el aval de la directora, ingresé a la escuela y empecé a establecer relaciones de confianza con los docentes y con algunos alumnos. Poco a poco fui identificando a algunos de los niños

⁷ Es importante considerar que las formas simbólicas pueden portar de distintas maneras las huellas de las condiciones sociales de su producción (Thompson, 2002).

⁸ La escuela donde se realizó el estudio es una primaria general del turno vespertino, ubicada en el Centro Histórico de Coyoacán, que en el organigrama de los servicios educativos del Distrito Federal pertenece a la Dirección Operativa IV y no tiene algún nombramiento que le distinga de otras escuelas; no es de educación especial, no es indígena, en el papel es una primaria regular como cualquier otra de la ciudad. Quizá lo único que la pudiera distinguir de otras escuelas es que cuenta con un grupo del Servicio Escolarizado Acelerado Primaria 9-14. Este servicio es un programa que atiende a menores de quince años con rezago educativo. Los alumnos en un grupo 9-14 pueden anualizar dos grados y en un ciclo escolar, cursan primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto. En un grupo 9-14 hay niños de diferentes edades y grados, también se les conoce como grupos multigrado.

⁹ En alguna ocasión, durante el trabajo de campo, se observó cuando la profesora ayudante de la dirección pasó a cada salón y les preguntó a los niños quiénes era indígenas, a aquellos que levantaron la mano los anotaron en una lista, registro que se maneja en la escuela.

indígenas que estudiaban ahí; más tarde, en algunos casos, contacté a unos padres de familia y acudí a su lugar de trabajo.

La observación cotidiana redundó en la elección de un grupo de 14 niños –ocho mujeres y seis hombres, once otomíes, dos mazahuas y un nahua–, originarios de los estados de Puebla, Querétaro y Estado de México. A ellos les di seguimiento y traté de conocer sus condiciones de vida y su trayectoria educativa.

Con algunos de los niños indígenas pude profundizar un poco más en el conocimiento de sus familias, acudí a su lugar de trabajo y entrevisté a sus padres; se trata de seis familias sobre las que recogí más información de sus condiciones de vida. En esos casos las entrevistas de los niños se complementan con la información de sus padres. El trabajo más fino lo pude realizar con cuatro familias otomíes, una familia nahua y una mazahua. El criterio para la elección de las familias fue la disponibilidad de los padres de familia, pues no todos dan seguimiento a las actividades escolares de sus hijos.

El seguimiento lo realicé mediante entrevistas semiestructuradas, conversaciones informales y la observación directa de las actividades de los niños indígenas en la escuela y en sus lugares de trabajo, lo que generó la construcción de relatos de vida que aluden a la trayectoria educativa de los niños indígenas. Escogí trabajar con los relatos de vida porque en ellos se puede observar cómo se cruzan la biografía, la historia y la estructura social (Pujadas, 1992).

Los relatos de vida en algunos casos se refieren a un solo niño; en otros, las historias de los niños de una familia se cruzan y en otras ocasiones se contraponen, en lo que podrían denominarse relatos de vida paralelos (Pujadas, 1992). Los 14 protagonistas de los relatos tienen en común que pertenecen a una familia indígena migrante, que hablan una lengua indígena, que trabajan en el Centro Histórico de Coyoacán, que sus familias enfrentan precariedad económica y que en la escuela presentan situaciones de ausentismo escolar, reprobación o extraedad.¹⁰

El trabajo de campo lo realicé durante ocho meses, al final de un ciclo escolar y al principio de otro. En el ciclo escolar 2008-2009 trabajé desde abril hasta junio de 2009. En el ciclo escolar 2009-2010, el trabajo comprendió cinco meses, desde agosto hasta diciembre de 2009. Durante los tres meses del ciclo escolar 2008-2009 acudía

¹⁰ Se dice que un niño presenta una situación de extraedad cuando ha repetido más de una vez o rebasa en más de un año el ciclo escolar que le corresponde. La situación de extraedad aparece asociada con dos aspectos básicos dentro del sistema educativo: el ingreso tardío al sistema educativo y las altas tasas de repetición (Ruiz, 2006).

dos o tres veces por semana a la escuela. Los cinco meses del ciclo escolar 2009-2010 asistía una vez por semana o una vez cada quince días.

Las observaciones en la escuela fueron principalmente durante la entrada, la hora del descanso y la salida. Con la autorización de la directora, y la anuencia de los respectivos docentes, ingresé para observar algunas clases de los diez grupos que integraban la comunidad escolar. En los salones de clase pude identificar a los niños que se reconocen como indígenas o a quienes los profesores identifican como tales. Los niños poco a poco me fueron teniendo confianza y pude platicar con ellos de manera informal en el descanso, en la entrada a la escuela, durante la salida, en la calle y, algunas veces, en sus lugares de trabajo.

El trabajo de campo se complementó con la observación del área de trabajo de las familias indígenas. Antes de llegar a la escuela, después de salir de clases o bien los fines de semana, acudía a observar a las familias de los niños en sus lugares de trabajo, lo que me permitió, en contados casos, platicar con algunos de los familiares de los niños.

Otra parte importante del trabajo de campo fueron las entrevistas semiestructuradas, las cuales se realizaron con los niños indígenas, los padres de familia, los docentes, los directivos y con otras personas vinculadas con la escuela y los niños. Las entrevistas se agruparon en cuatro grupos (Anexo 1).

Las primeras entrevistas las realicé con el personal docente. Se trata de seis profesores, cuatro de más antigüedad en la escuela, dos de reciente incorporación; tres son hombres, y tres, mujeres. Asimismo, entrevisté a la directora del plantel y a uno de los intendentes.

En cuanto a los niños indígenas, entrevisté a 14, seis hombres y ocho mujeres. La elección fue un tanto azarosa, basada sobre todo en la disponibilidad, no todos los niños estaban dispuestos a conversar sobre su vida, hubo quien se negó a hacerlo frente a una grabadora. En principio, busqué a los niños indígenas que los maestros catalogaban como los casos de mayor ausentismo, o que suponían en riesgo de abandonar la escuela; algunos accedieron a dar una entrevista. De los 14 niños entrevistados, todos trabajan en la calle ayudando a sus padres. A ocho sus profesores los catalogan como niños que faltan con frecuencia; seis han reprobado al menos una vez, aunque hay quienes han reprobado hasta tres veces. En el transcurso de la observación, tres niños entrevistados se cambiaron de escuela porque se mudaron de

domicilio. Asimismo, dos de las niñas entrevistadas dejaron la primaria, una porque se casó y otra porque entró a trabajar en un restaurante de tiempo completo.

En el caso de los padres de familia, se realizaron seis entrevistas a cuatro mujeres y dos hombres; cinco son comerciantes, tres venden artesanías, dos expenden dulces y una es trabajadora doméstica. De los padres de familia entrevistados, cuatro son otomíes, una es mazahua y una es hablante de náhuatl. El contacto con los padres se dio a partir de los niños, quienes me presentaron a sus padres en la escuela o en la calle.

Aunque originalmente sólo consideraba entrevistar a niños indígenas, por las observaciones creí conveniente reunirme con otros niños; por lo tanto, entrevisté a un niño no indígena que tenía información de la mayoría de sus compañeros y de las relaciones que establecían entre ellos. Asimismo, entrevisté a la encargada del internado religioso, pues ella pasaba mucho tiempo en la escuela y tenía una perspectiva amplia de lo que ahí ocurría.

1.4.1 Reflexiones sobre la experiencia en el trabajo de campo

El primer acercamiento a la escuela fue mediante una carta de solicitud a la directora, quien después de varias preguntas sobre los beneficios del trabajo de investigación para su centro educativo, accedió a autorizar mi labor en su escuela. La suspicacia inicial de la directora se transformó con el tiempo en una relación de confianza. Incluso, al final del trabajo de campo la directora me compartió sus sentimientos de impotencia y coraje ante las arbitrariedades de la supervisora y la jefa de sector, así como su temor por el futuro escolar de los niños.

La primera entrada a la escuela consistió en participar en una sesión de Consejo Técnico, en la que tuve que presentar un tema que le interesaba a la directora que los docentes conocieran. Ahí aproveché para presentarme ante éstos y compartir algunos de los propósitos de la investigación. Los docentes comentaron su escepticismo sobre los beneficios del trabajo de investigación para su escuela, pues señalaron que ya antes otros estudiantes de otras universidades lo habían hecho y su escuela no había recibido nada a cambio; señalaron que ellos como profesores ignoraban que habían encontrado. Los educadores decían que los investigadores acuden a las escuelas, hacen sus entrevistas, se van y no les decían nada. El hecho

de que la escuela analizada ya hubiese sido objeto de otras investigaciones constituyó un reto para mí, pues los maestros con más antigüedad se mostraban escépticos.

Una vez que entré a la escuela, la primera tarea consistió en observar a los niños para identificar a los hablantes de alguna lengua indígena o se reconocían como indígenas, lo cual no fue tan sencillo, sobre todo por los prejuicios del propio investigador, pues “la imagen que tenemos de la gente que intentamos estudiar puede ser ingenua, engañosa o falsa” (Taylor y Bodgan, 1987: 32).

Las observaciones las iniciaba en la entrada de la escuela; el acceso era a las 13:50 horas, pero algunos niños empezaban a llegar desde la 13:30. Unos niños llegaban a la escuela con sus padres, pero la mayoría lo hacía acompañada de sus hermanos, primos o sobrinos. Desde la observación de la entrada a la escuela, mi percepción del universo escolar se empezó a modificar, pues si bien el propósito siempre fue observar a los niños indígenas, no podía dejar de prestar atención a los demás niños.

En esa escuela, además de los niños indígenas, estudian otros niños, dos grupos de ellos con características muy peculiares: los huérfanos del DIF y las niñas de un albergue religioso. Debido a esta composición de la población, las relaciones entre los integrantes de la comunidad escolar tienen matices particulares.

La identificación de los niños indígenas no fue tan sencilla, se dio poco a poco; al ver a los niños interactuar, al escucharlos hablar, al atender lo que de ellos dicen sus profesores, al verlos con sus familias en la calle jugando o vendiendo, pero sobre todo en la confianza resultado del trato cotidiano que induce a los niños a hablarte de su pueblo, a presentarte a sus amigos y a sus familiares.

Mi salida también fue durante una sesión de Consejo Técnico, en la que me tocó presenciar una fuerte discusión entre los docentes frente a la supervisora, quien se molestó por mi presencia, pues en su opinión esas discusiones sólo las debía conocer el personal docente de la escuela. En esa sesión de Consejo me sentí verdaderamente como una intrusa, no desde la perspectiva de los maestros, sino de los directivos de los mandos medios. En ese momento pude apreciar cómo ejercen el poder algunos mandos medios en la educación básica de este país, ante ello experimenté enojo e impotencia.

Después del incidente en la sesión de Consejo Técnico, me alejé de la primaria, en gran parte debido a los tiempos de la maestría, mismos que me obligaban a pasar a una siguiente fase de la investigación. No obstante, seguí manteniendo el contacto con

la directora, con algunos docentes, padres de familia, alumnos y exalumnos de la primaria. Incluso, aunque ya no asistía a la primaria, regresé para presenciar el festival del 10 de mayo y la clausura del ciclo escolar 2009-2010. El contacto con la comunidad escolar me permitió conocer algunas acciones que la supervisora y la jefa de sector emprendieron para desaparecer el turno vespertino mediante la aplicación del Programa Escuelas de Jornada Ampliada, que se extendió a 600 escuelas del Distrito Federal en el ciclo escolar 2010-2011. También supe de algunas acciones de resistencia que emprendieron los padres de familia para que no desaparecieran su escuela.

1.5 Alcances del estudio

Esta investigación busca aportar, desde un caso específico, elementos para el análisis de los factores que intervienen en las desigualdades educativas que viven los menores indígenas migrantes en una escuela primaria en la Ciudad de México.

**CAPÍTULO II. LOS INDÍGENAS MIGRANTES
EN EL DISTRITO FEDERAL. SOBREVIVIR EN
LA CIUDAD EN CONDICIONES DE
PRECARIEDAD ECONÓMICA Y POBREZA**

Introducción

En la primera parte de este capítulo, se enmarcan las desigualdades educativas en las discusiones sobre calidad de vida, desarrollo humano, pobreza y precariedad económica que enfrentan las familias indígenas en contextos urbanos polarizados, tales como el Centro Histórico de Coyoacán, lugar en el que se sitúa esta investigación.

En el segundo apartado se analizan algunas estadísticas que dan cuenta de las condiciones de vida de las familias indígenas en el Distrito Federal, en aspectos tales como: empleo, vivienda, servicios de salud, fecundidad, procuración de justicia, discriminación y educación. En el aspecto educativo se destacan la alfabetización y el nivel de escolaridad, así como la relación entre actividad laboral y nivel de escolaridad, destacando las dos principales actividades de los indígenas en Coyoacán: el trabajo doméstico y el comercio informal (INEGI, 2006).

En la tercera parte se examinan algunas de las dificultades que se presentan en la atención educativa de los niños indígenas migrantes en la Ciudad de México, y que se manifiestan en situaciones de ausentismo escolar, reprobación, deserción y bajo aprovechamiento educativo.

Finalmente, se refieren algunas investigaciones que han abordado la problemática que enfrentan los grupos étnicos y los migrantes para acceder a la educación básica en contextos urbanos. La finalidad es vincular el problema de la desigualdad educativa que enfrentan los niños indígenas migrantes en Coyoacán con las problemáticas que encaran otros grupos en contextos caracterizados por desigualdad económica y polarización social.

2. 1 Calidad de vida, desarrollo humano y pobreza como referentes para analizar las condiciones de vida de los indígenas en el Distrito Federal

En un país al que lo caracteriza la desigualdad social, la concentración de la riqueza y los contrastes sociales, en el cual pocos tienen mucho y muchos tienen casi nada, las condiciones de vida de la mayoría de la población cada vez se van pauperizando más. Los contrastes sociales en las condiciones de vida de la población son fuertes, ya que

mientras hay sectores con acceso a estándares de vida¹¹ similares a los de los países desarrollados, existen otros grupos privados de los satisfactores mínimos.

A México lo marcan “por grandes desigualdades, entre clases y grupos sociales, entre regiones, y entre el campo y la ciudad. La intensa problemática social se deriva de una distribución altamente regresiva del ingreso y la riqueza” (Laurell, 1995: 3). Esta distribución genera condiciones de pobreza en amplios sectores de la población, así: “la pobreza equivale a un grado de privación que les impide a las personas el desarrollo pleno de sus capacidades y en última instancia el ejercicio de su libertad” (Sen, 1981: 4). En opinión de Kliksberg la pobreza es multidimensional:

no es sólo una cuestión de carencias económicas. Entraña una violación de derechos humanos en gran escala. Derechos como el acceso a la salud, a constituir una familia y tener estabilidad para ella, a la nutrición, a la educación, al trabajo, a la propia cultura, a ser escuchados, a participar (Kliksberg, 2006: 19).

Incluso desde las instancias del poder político y económico, se reconocen las graves carencias en las que viven grandes sectores de la población, pero también se advierte la existencia de sectores sociales con mayores carencias que otros, los cuales requieren más atención (Coneval, 2005). Uno de los grupos identificado entre los más vulnerables es el de los indígenas. Para atender a la población indígena se han emprendido diferentes programas, los más socorridos son los de corte asistencialista que buscan satisfacer algunas de sus necesidades mediante ayudas económicas, campañas de salud, capacitación para actividades productivas o becas educativas. A los indígenas se les trata como si fuesen menores de edad, sin capacidad de decidir y sin agencia. De ahí que sea necesario enmarcar el análisis de las condiciones de vida de los indígenas en un marco amplio de calidad de vida y desarrollo humano.

Ante la ley los indígenas tienen los mismos derechos que todos los mexicanos, pero en la práctica no poseen las mismas oportunidades en el acceso a una calidad de vida “evaluada en términos de la capacidad de las personas para vivir y tener funcionamientos valiosos... La capacidad de una persona depende de varios factores, que incluyen las características personales y los arreglos sociales” (Sen, 2004: 56).

La calidad de vida supone la valoración de la vida en sí misma, incluye desde aspectos vinculados con la supervivencia hasta cuestiones más complejas que

¹¹ De acuerdo con Bliss (2004), el estándar de vida es una medida parcial del valor de la vida, que se vincula con los estilos de vida, los cuales consideran tanto un conjunto de consumo como de preferencias.

posibilitan la realización personal. Entre las condiciones básicas que señala Sen (2004: 62) para una mejor calidad de vida se incluyen aspectos como “evitar la morbilidad y la mortalidad, la alimentación, estar adecuadamente nutrido, tener movilidad, hasta los tan complejos como lograr autorrespeto, participar en la vida de la comunidad”. Calidad de vida también incluye la “libertad de seguir diferentes prácticas culturales y tradiciones sin ser objeto de discriminación o sufrir desventajas a la hora de ejercer el derecho a la participación política, económica o social” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, 2008: 257).

Los seres humanos lograrán su pleno desarrollo si tienen condiciones para el ejercicio de su libertad, y para elegir es necesario que las personas tengan opciones de dónde hacerlo, ahí es donde las condiciones sociales de existencia adquieren peso. Pues como lo menciona Sen:

ser libre para vivir en la forma que uno quiera puede ser ayudado enormemente por las elecciones de otros, y sería un error pensar en los logros sólo en términos de la elección activa por uno mismo. La habilidad de una persona para lograr varios funcionamientos valiosos puede ser reforzada por las acciones y la política pública (Sen, 2004: 72).

Al respecto, las condiciones de vida de la población indígena distan mucho de tener la calidad de una vida digna, pues enfrentan serios problemas para satisfacer sus necesidades de alimentación, vivienda, vestido, salud, educación, trabajo estable, transporte, acceso a prestaciones sociales y, por si fuera poco, padecen situaciones de discriminación, rechazo y exclusión. De forma que sus posibilidades de elección de una vida digna son limitadas.

El PNUD (2008: 1) en sus consideraciones sobre desarrollo humano señala que:

El desarrollo humano comienza por dar un lugar a las personas para que no sean sujetos dominados por el azar, la necesidad o la voluntad de otros. Pero la libertad no es sólo un asunto de autonomía individual. También consiste en tener oportunidades accesibles de las cuales escoger. Por esta razón, el desarrollo humano es el potencial que tienen las personas para ser o hacer; es la posibilidad de vivir como se desea.

Es fundamental que las personas tengan la posibilidad de desarrollar sus potencialidades, que puedan ejercer su libertad, que no enfrenten la disyuntiva de

elegir entre dos necesidades básicas, tales como comer o ir a la escuela, situación frecuente entre la población indígena que da cuenta de las condiciones de pobreza en las que viven.

La pobreza es multidimensional, como lo menciona Ferullo (2006:4), pues involucra “distintos y variados funcionamientos que la gente necesita y valora, relacionados con la alimentación, la salud, la educación y la vida comunitaria”. La pobreza considera los aspectos vinculados con la supervivencia física, pero no se limita a ello. Por ejemplo, un aspecto no propiamente material, que es preciso considerar, son las representaciones sociales de las personas acerca de sus propias condiciones de pobreza. Sen (1981:6) señala que estas representaciones se vinculan con “las expectativas que las personas tienen en una comunidad dada, con su percepción de lo que es justo y con lo que tienen derecho disfrutar”.

Si bien es imposible afirmar que todos los indígenas son pobres, sí se puede decir que “en los diversos contextos sociales en los que se encuentran los pueblos indígenas tienen más posibilidades de vivir en condiciones de pobreza” (Cimadamore 2006: 19). Los municipios con una alta prevalencia de población indígena muestran los menores niveles de Índice de Desarrollo Humano (IDH) a nivel nacional.¹² El Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (Coneval) muestra en su documento *Mapas de Pobreza por Ingresos y Rezago Social 2005* la forma en que los mayores índices de pobreza se concentran en los estados del sur y sureste del país, fundamentalmente en los municipios ubicados en zonas montañosas y de difícil acceso, en los cuales un alto porcentaje de la población es indígena.

2.2 Migración indígena y condiciones de vida en el Distrito Federal

Es usual pensar que sólo los indígenas asentados en zonas rurales de difícil acceso viven en condiciones de extrema pobreza, pero no es así, también muchos de los que han migrado a las ciudades enfrentan condiciones de pobreza. Éste es el caso de los indígenas residentes en la ciudad de México. No obstante que el Distrito Federal es la

¹² Cuando se compara el IDH de las entidades federativas con el de otros países se observa que el Distrito Federal tiene un nivel de desarrollo similar al de República Checa, mientras que el IDH de Chiapas se asemeja al de naciones como Cabo Verde o la República Árabe de Siria, en tanto que Colima, Querétaro, Jalisco, Durango y Morelos se acercan al promedio nacional y se comparan con países como Bulgaria y Malasia (PNUD, 2007: 2).

entidad con mayor Índice de Desarrollo Humano a nivel nacional, con 0.871 (Conapo, 2005), presenta muchos contrastes y desigualdades sociales¹³.

En el Distrito Federal, según datos del INEGI, hay 118,424 hablantes de una lengua indígena, de ellos 53 por ciento son mujeres y 47 por ciento son hombres (INEGI, 2006). En la misma fuente se incluye el rubro población que habita en hogares cuyo jefe habla una lengua indígena, que es de 247,208 habitantes, de los cuales 49 por ciento son hombres y 51 por ciento, mujeres.¹⁴ Al respecto cabe reflexionar sobre quiénes son considerados como indígenas, pues como lo señala Bartolomé (1997: 24), resulta difícil conocer el número exacto de la población indígena, ya que “su determinación dependerá de cuántos sean definidos o se asuman censalmente como tales, si se toma como único referente la lengua muchos de los bilingües podrán negarlo, creyendo así afirmar su condición mestiza”.

Algunos estudios cualitativos indican que “muchos indígenas niegan su origen, por lo que las estadísticas pueden resultar inferiores a la realidad” (Hiernaux, 2000: 29). De ahí que, como lo señala Del Val, “los censos difícilmente pueden salvar el obstáculo de la subnumeración cuando sobre la respuesta del encuestado pesan significados sociales negativos que llevan al ocultamiento de ‘lo indio’, revelado de manera privilegiada en México a través de la lengua” (Del Val, 1999, 28).

Los contrastes entre las condiciones de vida del campo y la ciudad enmarcan la migración indígena hacia diversos puntos del país o del extranjero. Las razones que impulsan a los indígenas a migrar son diversas; una de ellas es la acelerada pauperización de la vida en el campo, que se expresa en dificultades para tener un ingreso económico estable y escasas oportunidades de empleo; en carencias en vivienda, vestido y alimentación; así como en dificultades para acceder a servicios educativos y de salud.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI), 11.1 por ciento de los indígenas que migraron dentro del país entre 2000 y 2005 tuvieron como destino la Ciudad de México; 8.9 por ciento de los hombres que migraron en el país lo hicieron a la capital de la República, mientras 13.5 por ciento de las mujeres tomó la misma decisión (INEGI, 2006). En el caso de las mujeres, entre los motivos

¹³En un índice considerado como alto, por encima del índice nacional que es de 0.790 (Conapo, 2005).

¹⁴ Las principales lenguas indígenas que se hablan en el Distrito Federal son: náhuatl 25.6%, otomí 10.5%, lenguas mixtecas 10.4%, lenguas zapotecas 8.4%, mazateco 7.9%, mazahua 6.3%, totonaca 3.7%, mixe 2.4%, otras lenguas 9%, el resto no lo especifican (INEGI, 2006). Los indígenas en el Distrito Federal se concentran principalmente en las delegaciones: Iztapalapa, Gustavo A. Madero, Tlalpan, Xochimilco, Álvaro Obregón y Coyoacán (INEGI, 2006).

para migrar también se encuentran aspectos vinculados con el género, al respecto Oehmichen (2005: 25) señala que, entre otras razones, “las mujeres migran con el propósito de obtener ingresos, pero también lo harán para escapar de un matrimonio desdichado actual o proyectado”.

Las mujeres indígenas tienen a la Ciudad de México como una de sus principales opciones al migrar de sus lugares de origen. Al respecto juegan un papel importante las redes sociales, pues las migrantes tendrán la seguridad de viajar con familiares o con conocidos del mismo pueblo, quienes en principio “les proporcionarán alojamiento y contactos” (Albertani, 1999: 205).

Por lo regular, los indígenas en la ciudad tejen relaciones con familiares o paisanos integrando redes sociales que les sirven de apoyo (Hiernaux, 2000). Oehmichen (2001) señala que a través de las redes de parientes los migrantes consiguen empleo y vivienda durante los primeros meses de su llegada a la ciudad. La búsqueda de satisfactores llevará a los indígenas a transitar del campo a la ciudad o al interior de ésta soportados, en principio, por sus redes sociales.

Por otro lado, uno de los referentes que permite acercarse a conocer la calidad de vida de los indígenas en la Ciudad de México es la identificación del tipo de empleo que tienen. El perfil laboral de los indígenas migrantes en la Ciudad de México los ubica principalmente en la economía informal y el comercio ambulante (Albertani, 1999). En 2005, de los indígenas de 15 años y más residentes en el Distrito Federal, 27 por ciento desempeñaba trabajos domésticos, 15 por ciento trabajaba como obrero o artesano, 14 por ciento como comerciantes o dependientes, 9 por ciento en servicios personales, 5 por ciento como trabajadores ambulantes, 4 por ciento como peones, y 26 por ciento realizaba otras actividades (INEGI, 2006).

En cuanto a sus ingresos, 40 por ciento de los indígenas que trabaja en el Distrito Federal recibe menos de 1.5 salarios mínimos, y 22 por ciento recibe entre 1.5 y 2 salarios mínimos. De los indígenas residentes en el Distrito Federal, 76.5 por ciento es asalariado y 20.9 por ciento trabaja por su cuenta. Los indígenas migrantes en la Ciudad de México se integran al mercado de trabajo en actividades elementales, las peor pagadas, con poca estabilidad económica, sin derechos laborales, sin acceso a prestaciones sociales y con un limitado margen de ascenso social. Esto impacta en su calidad de vida, pues la satisfacción de necesidades básicas, como vivienda, salud, alimentación y educación, se convierten en una preocupación constante.

Asimismo, en la cuestión laboral de la población indígena sería pertinente tomar en cuenta que “entre los indígenas existe la creencia de que trabajando por su cuenta estarían en mejores condiciones. Quienes lo logran, montarán un pequeño negocio, se instalarán como vendedores en un mercado o emprenderán actividades empresariales” (Hiernaux, 2000:106).

Las condiciones de su vivienda es otro referente que permite conocer la calidad de vida de los indígenas. Al respecto, 29 por ciento de los indígenas en el Distrito Federal renta la vivienda que habita, y 41 por ciento de los hogares indígenas tiene sólo un dormitorio (INEGI, 2006). Si esto se relaciona con que 55 por ciento de los hogares indígenas lo componen más cinco integrantes, se pueden identificar las condiciones de hacinamiento en las que viven los indígenas en el Distrito Federal (INEGI, 2006).

En lo referente a las características de las viviendas indígenas, “el tamaño de las viviendas, en general es de alrededor de cinco por tres metros, demasiado reducido para familias de hasta diez miembros. En general los cuartos están divididos por telas o mamparas de madera” (Audefroy, 2004: 254). Así, puede decirse que una parte importante de los ingresos indígenas se destinan para rentar un pequeño espacio en el que viven hacinadas varias personas.

Además, las familias indígenas también enfrentan dificultades en el acceso a los servicios de salud. En 2005, los indígenas de cinco años y más que vivían en el Distrito Federal tenían las siguientes características: 65 por ciento no era derechohabientes; 35 por ciento sí lo era del IMSS o el ISSSTE, 3 por ciento lo era únicamente del seguro popular, y 1 por ciento no especificaba (INEGI, 2006). Ante la enfermedad los indígenas encaran serias dificultades, pues en la medida de lo posible evitarán acudir a los servicios médicos, emplearán sus conocimientos de medicina tradicional y en casos extremos tendrán que dedicar sus pocos recursos al pago de servicios médicos y a la compra de medicamentos.¹⁵

La fecundidad es otro aspecto relacionado con la calidad de vida de los indígenas en la Ciudad de México; de acuerdo con el INEGI (2006), 10.5 por ciento de las indígenas de entre 12 y 19 años tienen al menos un hijo nacido vivo. Entre los indígenas es común el matrimonio y la paternidad a temprana edad.

¹⁵ En ese sentido, la CDHDF (2008) señala que los programas dirigidos a la infancia que padece situaciones de especial discriminación no han logrado garantizar el acceso a los servicios básicos de salud, en particular a los niños indígenas urbanos.

En la procuración de justicia, los indígenas asentados en el Distrito Federal también enfrentan serias dificultades. De acuerdo con información de las autoridades capitalinas, en 2008 había 456 internos de origen indígena –procedentes de los estados de México, Oaxaca, Veracruz y Puebla– que enfrentaban procesos principalmente por delitos menores (Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades, Sederec, 2009). Sin embargo, un estudio de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) indica que a ninguno de los indígenas presos y entrevistados lo había asistido un traductor durante los procedimientos penales (CDHDF, 2008: 679). Los problemas judiciales de los indígenas los agrava la falta de recursos para pagar abogados, el deficiente dominio de la lengua española y la ausencia de traductores. Esto les coloca en situación de vulnerabilidad, sean culpables, inocentes o víctimas (Sánchez, 2004: 57).

En el caso de las mujeres indígenas, el principal delito del que se les acusa es el robo, y a la mayoría de ellas las acusaron sus empleadoras (CDHDF, 2009: 680). Esto se vincula con que una de las principales ocupaciones de las mujeres indígenas es el trabajo doméstico.

2.3 La población indígena que vive en Coyoacán

Coyoacán es la sexta delegación en el Distrito Federal con mayor número de indígenas. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2005, 1 por ciento de los habitantes de Coyoacán habla una lengua indígena, esto es 7,916 habitantes (INEGI, 2006). Si estos datos se complementan con la información sobre población en hogares cuyo jefe de familia habla una lengua indígena, la población se duplica a 13,620 personas, de las cuales 50.5 por ciento son mujeres, y 49.5 por ciento, hombres (INEGI, 2006). Es muy probable que, como lo señala la CDHDF, exista un subregistro del número de indígenas, pues se han invisibilizado por su alto bilingüismo y, en muchas ocasiones, porque desean ocultar su origen étnico para evitar que los discriminen (CDHDF, 2008).

Los indígenas de los cuales informa el INEGI declaran vivir en Coyoacán; sin embargo, en esa delegación trabajan muchos más indígenas que viven en otras delegaciones, o que incluso viajan desde el Estado de México. Es difícil contabilizar a los indígenas que trabajan en Coyoacán, pues muchos son comerciantes ambulantes o

trabajadores domésticos, y algunos sólo asisten los fines de semana a realizar sus actividades comerciales.

Según informa la Delegación Coyoacán (2009), los indígenas que viven en esa delegación se ubican principalmente en las colonias Cuadrante de San Francisco, Pedregal de Santa Úrsula, Santo Domingo, Candelaria, Santa Martha del Sur y CTM Culhuacán¹⁶.

Coyoacán es una delegación de contrastes sociales, pues tiene zonas residenciales de elevado nivel económico, donde el costo de la vivienda es alto, a la par de colonias populares con graves carencias económicas. En ese espectro, resulta un poco difícil imaginar dónde viven los indígenas. Veintinueve por ciento de los indígenas que habita en Coyoacán renta una vivienda, y 1 por ciento vive en un local no construido para casa habitación. Asimismo, 43 por ciento de las viviendas cuenta con un solo dormitorio (INEGI, 2006). Cabe incluso la posibilidad de que dos o más familias indígenas compartan un mismo espacio, que alguien rente una vivienda y la subarriende a otras familias.

¿A qué se dedican los indígenas que viven en Coyoacán? Cuarenta y tres por ciento es trabajador doméstico; 11 por ciento, artesano; 8 por ciento, comerciante; 3 por ciento, trabajador ambulante, y 3 por ciento, peón, ayudante o similar (INEGI, 2006). En comparación con otras delegaciones, Coyoacán es la demarcación con el mayor número de indígenas que trabaja en servicios domésticos.¹⁷ El trabajo doméstico generalmente lo realizan mujeres, en su mayoría migrantes del campo. Ellas se encuentran, en muchos casos, sometidas a dobles y triples jornadas de trabajo.¹⁸ Asimismo, padecen una mezcla de discriminaciones, entre las que destacan la sexual y de género, la económica, por su origen étnico, por su condición de pobreza y baja escolaridad, porque son jóvenes campesinas o porque no dominan el español, entre otras (CDHDF, 2009).

¹⁶ Los indígenas residentes en Coyoacán hablan, principalmente: náhuatl, 26 por ciento; otomí, 8 por ciento; zapoteco, 8 por ciento; mixteco, 8 por ciento; mazateco, 8 por ciento, y el resto, otras lenguas o no lo especifican (INEGI, 2006).

¹⁷ Oehmichen (2005) llama la atención acerca de que los mayores índices de feminidad indígena en el Distrito Federal se hayan concentrado en las delegaciones que cuentan con colonias residenciales de clase media y alta, como Benito Juárez, Álvaro Obregón, Coyoacán, Miguel Hidalgo, Magdalena Contreras y Tlalpan. Y que esto tal vez se deba a que las mujeres trabajan como empleadas domésticas y residen en la casa de sus patrones.

¹⁸ En lo que respecta al número de horas que trabaja la población de 12 años y más, 61 por ciento trabaja más de 40 horas semanales, de ellos 45 por ciento recibe menos de 1.5 salarios mínimos a la semana (INEGI, 2006).

En lo que respecta a las condiciones de salud, 56 por ciento de los indígenas residentes en Coyoacán no es derechohabiente; 39 por ciento tiene algún tipo de derechohabencia; 4 por ciento es derechohabiente del seguro popular, y 1 por ciento no lo especifica (INEGI, 2006). Esto muestra la carencia de derechos laborales y prestaciones sociales en las que viven los indígenas, sobre todo quienes se dedican al trabajo doméstico y el comercio informal, las principales actividades en las que laboran los indígenas en Coyoacán.

2.4 La discriminación de los indígenas en la Ciudad de México

Otra línea relacionada con la calidad de vida es recibir un trato igualitario y digno de los demás integrantes de la sociedad en la que se convive. En la Encuesta Nacional sobre Discriminación (2006) que realizó la Secretaría de Desarrollo Social y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, Sedesol-Conapred, se señala que 43 por ciento de los entrevistados opina que los indígenas tendrán siempre una limitación social debido a sus características raciales; 34.1 por ciento considera que la alternativa que tienen los indígenas para salir de la pobreza es no comportarse como indígenas, y 40 por ciento de los entrevistados está dispuesto a organizarse con otras personas para solicitar que no permitan a un grupo de indígenas establecerse cerca de su comunidad (Sedesol-Conapred, 2006). En tanto, 74.1 por ciento de los indígenas entrevistados cree que tiene menos oportunidades para ir a la escuela que el resto de las personas, y a 32.0 por ciento le han negado trabajo por el simple hecho de ser indígena (Sedesol-Conapred, 2006). Esto evidencia las dificultades que enfrentan los indígenas al vivir en la ciudad debido a aspectos vinculados con cuestiones raciales, culturales y de discriminación.

La discriminación implica “un intercambio recíproco pero desigual, de reconocimientos evaluativos entre actores sociales que ocupan posiciones disimétricas en el espacio social, que en los procesos de interacción se traduce en comportamientos de hostilidad y trato desigual” (Giménez, 2007: 38). A los indígenas los valoran negativamente otros miembros de la sociedad y los tratan en algunas ocasiones con inferioridad, lo cual se manifiesta en signos de desprecio como groserías o trato despectivo, burla y hostilidad social (Báez-Jorge, 2002). Pero la discriminación también se manifiesta en “un trato despersonalizado, distante y poco

deseoso de resolver algunos de sus problemas” (Hiernaux, 2000: 114). De forma que la discriminación social supone:

un reconocimiento desigual y no recíprocamente equivalente entre actores sociales que ocupan posiciones disimétricas en la estructura social. La discriminación constituye en sí misma una forma de relación desequilibrada y potencialmente conflictiva, en la medida en que supone un reconocimiento deficitario por el que los grupos dominantes atribuyen identidades devaluadas, etiquetadas y frecuentes estigmatizadas (Giménez, 2007: 50).

En muchas actitudes y acciones discriminatorias hacia los indígenas subyace la idea de que son inferiores, bárbaros o salvajes, y que son susceptibles de ser asimilados (Vega, 2008; Barabas, 2000). Esa concepción no es nueva, ha estado presente en América Latina y en particular en México desde la Colonia, en el siglo XIX en la conformación de México como nación independiente, en la política posrevolucionaria, y persiste en la actualidad en algunas de las acciones encaminadas a los grupos indígenas.

Es así como:

los indígenas en la Ciudad recrean la idea del bárbaro con estereotipos como: moreno, borracho, ignorante, poco trabajador, de poca capacidad mental, fácil de engañar, supersticioso y ladrón. Peligrosos, limosneros, sucios que afean las calles de la ciudad, a quienes hay que estudiar, componer y domesticar (Vega, 2008: 143).

Muchos de estos prejuicios se sustentan en una postura etnocéntrica que percibe y juzga lo propio como superior. El etnocentrismo “consiste en el hecho de elevar, indebidamente, a la categoría de universales los valores de la sociedad a la que se pertenece” (Todorov, 1991: 21). Asimismo, el etnocentrismo “impulsa a considerarnos a nosotros mismos y a nuestros grupos de pertenencia como diferentes y en general, mejores o más importantes que los otros en algún aspecto” (Giménez, 2007: 41). En algunos casos, las posturas etnocéntricas conducen a actitudes y acciones intolerantes y de exclusión, esto ocurre con las actitudes discriminatorias hacia la población indígena.

2.5 La escolaridad de la población indígena en el Distrito Federal

Si bien no todo depende de la formación escolarizada, ésta constituye un recurso para acceder a diversos conocimientos y moverse en numerosos contextos. De la población indígena entre 6 y 14 años de edad residente en el Distrito Federal, 89.2 por ciento de los hombres asiste a la escuela, así como 84.9 por ciento de las mujeres (INEGI, 2006). Llama la atención que 14 por ciento de las niñas indígenas asentadas en el Distrito Federal que están en edad escolar no asistan al colegio, y que haya una diferencia de cinco puntos porcentuales en la escolaridad de hombres y las mujeres.

Eso no significa que las mujeres no adquieran algunos elementos mínimos sobre lectoescritura. En el Distrito Federal, 95.6 por ciento de los hombres de 8 a 14 años saben leer y escribir, y 95.3 por ciento de las mujeres también lo hacen; en ese aspecto hombres y mujeres se encuentran a la par. Sin embargo, en lo que se refiere a la población de 15 años y más, existen diferencias significativas entre hombres y mujeres, pues 17.6 por ciento de las mujeres no saben leer y escribir, en tanto 7.5 por ciento de los hombres se encuentran en la misma circunstancia; la diferencia es de 10 puntos a favor de los hombres (INEGI, 2006).

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2005, en el Distrito Federal el nivel de escolaridad de la población de 5 años y más que habita en hogares indígenas tiene las siguientes características: sin escolaridad, 12 por ciento; con primaria incompleta, 22 por ciento; primaria completa, 25 por ciento; secundaria incompleta, 4 por ciento; secundaria completa, 17 por ciento; estudios comerciales posteriores a la secundaria, 2 por ciento; preparatoria, 7 por ciento; profesional, 7 por ciento; no especificado, 3 por ciento (INEGI, 2006). Llama la atención el alto nivel de analfabetismo y de estudios primarios incompletos.

En Coyoacán la situación educativa de los indígenas es similar: 10 por ciento sin escolaridad; 19 por ciento, primaria incompleta; 25 por ciento, primaria completa; 4 por ciento, secundaria incompleta; 17 por ciento, secundaria completa; 2 por ciento, estudios comerciales posteriores a la secundaria; 7 por ciento, preparatoria; 11 por ciento, profesional; 2 por ciento, posgrado, y 3 por ciento, no especificaron. En el caso de los indígenas que viven en Coyoacán, los números son similares a los del Distrito Federal, incluso aumenta ligeramente la cantidad de indígenas que acceden a estudios profesionales con 11 por ciento. Sin embargo, aún es alto el número de indígenas sin escolaridad (10 por ciento) y con primaria incompleta (19 por ciento) (INEGI, 2006).

Si se relacionan los niveles de escolaridad con la actividad de los indígenas en el Distrito Federal, los números se tornan más crudos. Por ejemplo, los trabajadores ambulantes que hablan una lengua indígena¹⁹ tienen los siguientes niveles de escolaridad: 26 por ciento no tiene escolaridad; 33 por ciento, primaria incompleta; 22 por ciento, primaria completa; 3 por ciento, secundaria incompleta; 10 por ciento, secundaria completa, y el 6 por ciento tiene estudios posteriores a secundaria o no especifican (INEGI; 2006). Llama la atención que 26 por ciento de los indígenas dedicado al comercio ambulante no tenga escolaridad, y que 33 por ciento sólo tenga la primaria incompleta, ambos rubros suman 58 por ciento de los comerciantes indígenas, los cuales carecen de los conocimientos mínimos que les permitan interactuar en un contexto totalmente alfabetizado.

La situación de los trabajadores domésticos indígenas es similar. En el Distrito Federal, tales trabajadores tienen los siguientes niveles de escolaridad: 22 por ciento no tiene; 32 por ciento, primaria incompleta; 28 por ciento, tiene primaria completa; 3 por ciento, secundaria incompleta; 11 por ciento, secundaria completa, y el 6 por ciento, estudios posteriores a secundaria o no especifican (INEGI, 2006). En este aspecto se puede apreciar con claridad la relación entre escolaridad y género, pues es 93 por ciento de los trabajadores domésticos indígenas en el Distrito Federal son mujeres.

Por otra parte, si bien los niños indígenas pasan el mismo número de años en la escuela que otros infantes, no aprenden lo mismo en referencia al currículo nacional.²⁰ Esto es, un niño o una niña que asiste a la escuela primaria seis años, pero reprueba dos años, en lugar de llegar a sexto se queda en cuarto, por lo que no concluye el nivel educativo. Uno de los motivos de deserción “es el desfase en la edad, debido a sus largas trayectorias escolares plagadas de ausencias, repeticiones de grado y deserciones temporales, hasta llegar a los quince años, edad límite en la que oficialmente no se le permitirá al alumno la inscripción” (Galeana, 1997: 131).

¹⁹ El comercio informal, de frutas, verduras y artesanías, ha sido una actividad común para los indígenas, en particular para las mujeres, de ello han dado cuenta estudios como los de Arizpe (1980) y Oehmichen (2005).

²⁰ En lo que respecta a los niveles de logro de aprendizaje de los niños que asisten a las escuelas indígenas, de acuerdo con los resultados de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (Excale) aplicados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en 2006, 47 por ciento de los alumnos indígenas que presentaron la prueba de español en sexto de primaria se ubican por debajo del nivel de aprovechamiento básico. En tanto que en la prueba de matemáticas, 43 por ciento de los alumnos que estudian en escuelas indígenas se ubican por debajo del nivel de aprovechamiento básico. Sobre el aprovechamiento de los niños indígenas que estudian en las escuelas del Distrito Federal no hay datos, porque no hay escuelas indígenas y los niños indígenas estudian en primarias generales, de forma que la SEP ni el INEE tienen ese nivel de desglose en sus estadísticas.

Según las estadísticas de la SEP (2008) para el ciclo 2005-2006 a nivel nacional, el porcentaje de reprobación²¹ en el Distrito Federal fue de 5.24 por ciento, y el de deserción,²² de 1.8 por ciento. En el caso de la deserción es necesario considerar que el porcentaje puede estar sujeto a cuestionamientos, porque la deserción no es inmediata, en algunos casos es resultado de un largo proceso (Galeana 1997).

En relación con las tasas de abandono escolar de la población indígena dentro de un ciclo escolar, cabe retomar a Schmelkes (2002) acerca de los casos no señalados por los docentes y que al final del curso se reportan como reprobados. Aunque para fines estadísticos se separan, el ausentismo escolar temporal, la reprobación y finalmente la deserción en la realidad son procesos estrechamente vinculados.

2.6 Retos y dificultades en la atención educativa de los niños indígenas

Las desigualdades educativas que enfrentan los grupos vulnerables, en específico los indígenas, constituyen procesos complejos, resultado de diversos fenómenos (Del Val, 2006). En esos procesos no sólo intervienen las características propias de la educación, sino condiciones socioeconómicas, contrastes regionales, diferencias de género, entre otros factores. A la educación para los indígenas, como lo menciona Schmelkes (2005), la han marcado dos asimetrías, por un lado la escolar y por otro la valorativa:

la asimetría escolar conduce a que sean las poblaciones indígenas las que tienen menos acceso a la escuela, las que transitan con mayores dificultades, las que desertan o las que menos progresan en el nivel. Por su parte, la asimetría valorativa tiene como origen el racismo y la discriminación (Schmelkes, 2005).

A las asimetrías escolar y valorativa le subyacen relaciones de poder, las cuales hacen que los sujetos se perciban desde planos de superioridad e inferioridad.

Las asimetrías que menciona Schmelkes se manifiestan en la escuela mediante las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar: alumnos, maestros,

²¹De acuerdo con el INEE, la reprobación se refiere a los alumnos que no han acreditado los conocimientos establecidos en los planes y programas de estudios, de cualquier grado o curso, y que, por lo tanto, se ven obligados a repetir ese grado o curso.

²² De acuerdo con el INEE, deserción se refiere a los alumnos que abandonan la escuela respecto a la matrícula de inicio del mismo nivel.

directivos y padres de familia. En las aulas se realizan actividades rutinarias, como: el pase de lista, la revisión del uniforme, la solicitud de material didáctico, la higiene personal, la revisión de tareas, el cuadro de honor, el comportamiento en clase y en el descanso, por medio de las cuales los docentes y directivos van conformando el perfil de cada alumno y que en algunos casos, como lo señala Galeana (1997), se constituyen en mecanismos de discriminación y progresiva anulación escolar.

Asimismo, es necesario señalar que en el Distrito Federal la atención educativa a la población indígena se realiza en escuelas primarias generales, contrario a lo que acontece en otras entidades donde existen primarias indígenas. De acuerdo con Bertely (1998), no es sino hasta la década de 1990 que se empieza a tocar el tema de la atención educativa a los niños indígenas en primarias regulares de la Ciudad de México. Bertely menciona que en 1989 el entonces Instituto Nacional Indigenista realiza una prueba piloto para la identificación de los niños indígenas, y en 1993 se crea el proyecto Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes en el Distrito Federal (AENIM).²³ En la actualidad, en cada Dirección de Educación Primaria del Distrito Federal se cuenta con un departamento responsable del proyecto Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes, ese es el caso de la Dirección IV,²⁴ que de acuerdo con información de la propia Dirección para atender a la población indígena se realizan las siguientes actividades:

Enviar a todas las escuelas de la Dirección Operativa un formato para detectar si existe o no población indígena.

Establecer un canal de comunicación con las escuelas que cuenten con población indígena para: fomentar el respeto a la diversidad, favorecer la recuperación y el reconocimiento de las lenguas y de las culturas indígenas y promover que la escuela desarrolle un espacio de diálogo intercultural.

Brindar apoyo a las escuelas con materiales de consulta y asesorías cuando se solicita.

Realizar visitas a las escuelas con el propósito de detectar necesidades y apoyar pedagógicamente a los docentes (Dirección de Educación Primaria No. 4 en el DF, 2010).

En algunas de las escuelas con población indígena que identificaron autoridades educativas del Distrito Federal se implementó en 2002 el Programa de Educación

²³ Beciez y Pérez, citado por Bertely (1998), menciona que el programa Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes en el Distrito Federal lo desarrollaban las direcciones de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria General, en coordinación con la Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal.

²⁴ A la Dirección de Educación Primaria No. 4 en el DF pertenecen las escuelas primarias del centro de Coyoacán, entre ellas la primaria en la que realicé mi investigación.

Intercultural Bilingüe. Sin embargo, estudios realizados en escuelas primarias en las que se han puesto en práctica los programas de Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes y Educación Intercultural Bilingüe dan cuenta de que “el único signo visible de interculturalidad y bilingüismo que se da en la escuela es la presencia de niños de diferentes etnias que se insertan, en forma desapercibida, en la vida escolar” (Barriga-Villanueva, 2008: 1230). Incluso, como ocurre en muchas escuelas en las que hay niños indígenas, los profesores niegan su existencia y dicen “no aquí no hay niños indígenas, si acaso sus abuelos hablan el dialecto” (Barriga-Villanueva, 2008: 1234).

A los programas citados en el párrafo precedente se puede agregar la creación del Servicio Escolarizado Acelerado Primaria 9-14 (SEAP), que “tiene como finalidad atender a los alumnos que tienen desfase escolar de dos o más años escolares, cuya situación familiar, económica, cultural o social es desfavorable y les impide asistir a una educación regular” (Dirección de Educación Primaria No. 4 en el DF, 2010). Los alumnos en el programa SEAP 9-14 anualizan dos cursos, el primer semestre cursan un grado y el segundo otro, de forma que pueden cursar la primaria completa en tres años.

La atención educativa a los indígenas se ha abordado con programas compensatorios, que incluyen becas, uniformes, útiles escolares, despensas, o algún tipo de apoyo económico. En el ciclo escolar 2009-2010 las becas en educación básica en el Distrito Federal tienen consideraciones para los niños indígenas, pues entre sus bases incluyen los siguientes aspectos:

Este Programa se orienta a niñas y niños cuyas familias perciben ingresos mensuales que no superen los tres salarios mínimos generales (\$4,932.00), con especial énfasis en la población estudiantil que se encuentra en alguna de las siguientes condiciones de vulnerabilidad:

- A. Niñas y niños indígenas migrantes, que vivan de manera temporal o permanente en el Distrito Federal.
- B. Niñas y niños con discapacidad temporal o definitiva, con necesidades educativas especiales, con problemas de salud o nutricional, que requieran el uso de aparatos ortopédicos o prótesis, o que tengan problemas visuales o auditivos severos.
- C. Niñas y niños en situación de orfandad o abandono familiar, que viven con algún familiar o en una casa hogar.
- D. Niñas y niños de hogares monoparentales (viven y dependen económicamente del papá o de la mamá).

- E. Niñas y niños atendidos a través del Programa SEAP 9-14.
- F. Niñas y niños en situación socioeconómica vulnerable.

La beca consiste en un apoyo económico de \$ 2,561.50 por ciclo escolar, que se entrega al beneficiario en dos pagos. (Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, AFSEDF 2009).

Para la población vulnerable se tienen algunas consideraciones especiales, tales como:

a los becarios en situación de orfandad o abandono familiar, indígenas migrantes y alumnos con discapacidad, necesidades educativas especiales y aptitudes sobresalientes, se les renovará la beca automáticamente sin necesidad de ser alumnos regulares” (AFSEDF, 2009).

Esto es importante, si se considera que algunos de los niños en situación vulnerable, como los indígenas, faltan con frecuencia. En principio podría ser una medida acertada, habría que analizar cómo se aplica el reglamento en la escuela.

Los responsables de proponer a alumnos becados son los integrantes de la propia comunidad escolar:

En la reunión del Consejo Técnico Consultivo y/o Escolar del mes de septiembre, se realizará la asignación y renovación de becas del ciclo escolar correspondiente, mismo que para tal efecto se integra por un alumno destacado de sexto grado de primaria o tercer grado de secundaria, así como del Presidente de la Asociación de Padres de Familia, esta acción tiene como finalidad propiciar la participación social y darle transparencia al procedimiento de selección de nuevos becarios” (AFSEDF, 2009).

Es favorable que la comunidad escolar decida quienes tienen prioridad para las becas, pero habría que ver cómo se aplican estos criterios.

Aunque todavía existen algunos aspectos de operación que pudieran resultar cuestionables, como la solicitud de “Comprobar ingresos familiares mensuales no superiores a tres salarios mínimos generales (\$4,932.00)” (AFSEDF, 2009). Por ejemplo, los indígenas que se dedican al comercio ambulante enfrentan serias dificultades para comprobar sus ingresos.

En el papel, por lo menos existe la intención de atender a la población que presenta desventajas, de modo que en los Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial; Básica, Especial y para Adultos en el Distrito Federal 2009-2010 consideran lo siguiente:

El director de la escuela y el maestro de grupo deberán tomar las medidas pedagógicas pertinentes que permitan el ejercicio pleno del derecho de la educación, así como la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos de manera particular para la población en desventaja.

El director y el personal docente pondrán especial cuidado en la identificación de alumnos que presentan necesidades educativas especiales: con discapacidad o aptitudes sobresalientes, alumnos indígenas, migrantes y alumnos que por motivos de salud requieran ausentarse temporalmente de clase, con el propósito de satisfacer sus requerimientos de aprendizaje con apoyo del personal especializado. En el caso de los alumnos, que por sus características requieran una estimulación diferencial y especial, deberán solicitar apoyo a CAPEP (Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar), USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) u otras instituciones especializadas conforme a su problemática (AFSEDF, 2009).

Sin duda, en relación con la atención educativa a la población indígena migrante en el Distrito Federal se han realizado esfuerzos, pero hace falta mucho para comprender su vida en la ciudad y contribuir en alguna forma al mejoramiento de su calidad de vida.

2.7 Algunos estudios que sirven de referencia para el análisis del problema educativo indígena en contextos urbanos

La investigación sobre los problemas educativos que enfrentan los niños indígenas en zonas urbanas se puede enmarcar en el análisis de las desigualdades sociales y educativas que afrontan algunos sectores de la sociedad. Como lo menciona Fernández Enguita (2009), el trato que los sistemas educativos les han dado a las mujeres, a los trabajadores y a las minorías étnicas guarda similitud y lo han caracterizado momentos de exclusión, segregación e integración.

A lo largo del siglo XX, en diferentes países se emprendieron diferentes acciones de política educativa encaminadas a atender a las mujeres, a los trabajadores y a las minorías étnicas. Las políticas más exitosas han sido las encaminadas a la atención de las mujeres, y las que más dificultades han enfrentado han sido las

destinadas a la atención de las minorías étnicas, en especial las dirigidas a los migrantes (Fernández Enguita, 2009). Cabe mencionar que las políticas encaminadas a la atención de las minorías étnicas en Europa se empezaron a aplicar en la década de 1980, y en los países latinoamericanos estas políticas tuvieron un mayor auge en la década de 1990. En los últimos años, en varios países las políticas educativas destinadas a atender a las minorías étnicas han adoptado como bandera política la atención a la diversidad, esto en medio de los debates sobre multiculturalidad e interculturalidad.

La función de la escuela en relación con las desigualdades sociales ha sido estudiada desde diferentes enfoques, uno de los de mayor fuerza es la de los teóricos de la reproducción, quienes consideran que la escuela “tiende a reforzar y consagrar mediante su sanción las desigualdades iniciales” (Bourdieu, 1979:3). Un trabajo etnográfico que permite comprender cómo la escuela reproduce las desigualdades sociales lo realizó Willis (1977) en Inglaterra. En su estudio, Willis encuentra que cómo se relacionan los alumnos en la escuela tiene similitud con las formas de relación que establecen los trabajadores en una fábrica. Willis encuentra, por ejemplo, que los estudiantes en sus relaciones en el aula emplean procedimientos disruptivos como el humor y la agresión. Curiosamente, esas formas de relación son las que les permitirán insertarse en las fábricas e interactuar en ellas.

Las razones por las que la atención educativa de las minorías étnicas y de los migrantes ha sido poco exitosa ha motivado investigaciones en varios países. Por ejemplo, Foley, citado por Collins (2009: 37), realizó un estudio en 1990 en una escuela en Texas donde muestra cómo “las escuelas son sitios para prácticas culturales populares que reproducen la desigualdad, Foley identifica jerarquías raciales en múltiples espacios de la escuela”. Otro estudio que refiere Collins es el de Sarroub’s en 2005 en una comunidad árabe de origen yemenita en Estados Unidos, en la que mediante un estudio etnográfico da cuenta de cómo en la escuela “los jóvenes de una comunidad yemenita, hombres y mujeres, pueden conversar libremente, como no lo pueden hacer en otros espacios” (Collins, 2009: 38).

En Europa, el problema de la atención educativa de los grupos étnicos y los migrantes ha cobrado auge. Un ejemplo al respecto es el estudio de Franz (2002) en una escuela en Madrid. Es un estudio etnográfico que analiza la integración social de los colectivos inmigrantes en la escena de un discurso prescriptivo de educación “intercultural” o “multicultural”. Franzé encuentra “un proceso de fuerte concentración

de niños considerados 'difíciles' o en 'desventaja' en algunos colegios, los cuales a su vez vivían una situación de desprestigio y estigmatización (Franzé, 2002: 30).

La investigación de Franzé muestra la tensión, por no decir contradicción, entre "ideal normativo de educación *en y desde* la diversidad, que plantean las reformas educativas y la realidad de unas prácticas y concepciones que orientan a reconvertir esa diversidad en diferencia y a legitimarla por la vía escolar" (Franzé, 2002: 313). Dicha investigadora encuentra que esas diferencias se manifiestan en la escuela mediante: adjetivos usados para clasificar y calificar a los alumnos, instrumentos para organizar el proceso de enseñanza, evaluaciones formales e informales, entre otros. De modo que las dificultades escolares de los niños migrantes "más que relacionarse con déficit en los capitales culturales, son el producto de la discrepancia entre los esquemas de apreciación y acción exigidos por la escuela y las habilidades y saberes exigidos en otros contextos de socialización" (Franzé, 2002: 316).

En el caso de México, la comunidad académica se ha interesado por el estudio de la problemática indígena en contextos urbanos. Estudios como los de Arizpe (1980) abrieron camino en el conocimiento de las condiciones de vida de los indígenas migrantes, en concreto con el análisis de las comerciantes indígenas conocidas como marías. Oehmichen (2005) también realiza importantes aportaciones para comprender los problemas que enfrentan las mujeres indígenas en la ciudad, de los motivos que les han llevado a migrar de sus lugares de origen y de sus condiciones de vida en el Distrito Federal. El trabajo de Yanes (2004) destaca respecto del conocimiento de las condiciones de vida de los pueblos indígenas originarios y residentes en el Distrito Federal y de los problemas vinculados al ejercicio de sus derechos.

En específico, sobre la presencia educativa de los niños indígenas en el Distrito Federal, destaca el trabajo de Barriga-Villanueva (2008), quien investiga cómo se percibe la interculturalidad en una escuela primaria en Culhuacán, barrio situado al sureste de la Delegación Coyoacán. Barriga Villanueva da cuenta sobre cómo los maestros niegan la existencia de población indígena en su escuela y de su falta de conciencia de las dificultades que enfrentan los niños indígenas para adquirir la lectoescritura en español.

Otro trabajo importante sobre la educación básica de los niños indígenas en el Distrito Federal es el de Rebolledo (2007) en una escuela primaria situada en la colonia Roma. Rebolledo explora el tema del bilingüismo en la escuela y sus efectos en el

rendimiento académico de los alumnos indígenas; en su trabajo analiza la segregación étnica que viven los niños indígenas con base en su condición lingüística.

Conclusiones del capítulo

Es claro que no se pueden entender las desigualdades educativas sin considerar las cuestiones estructurales en las cuales se enmarcan. En México, la concentración de la riqueza y desigualdad social generan condiciones de precariedad económica y pobreza en la población más vulnerable, entre la que se encuentran los indígenas migrantes, quienes enfrentan serios problemas de supervivencia en un contexto urbano polarizado. Las condiciones de vida de los indígenas migrantes en la Ciudad de México distan mucho de los satisfactores mínimos que les brinden las posibilidades de un desarrollo pleno de sus potencialidades, del ejercicio de su libertad y de una vida digna y de calidad.

La información estadística oficial permite apreciar las precarias condiciones de vida de las familias indígenas migrantes en el Distrito Federal, las cuales enfrentan inestabilidad en el empleo y precariedad en los ingresos, hacinamiento en la vivienda, dificultad para acceder a servicios de salud, dificultades en la procuración de la justicia y discriminación, entre otros impedimentos.

Con base en la información estadística se puede apreciar, por ejemplo, la relación entre escolaridad y empleo. Los indígenas que viven en Coyoacán tienen como principales actividades económicas el comercio informal en vía pública y el trabajo doméstico. Se trata de actividades sin acceso a prestaciones y que siempre están sujetas a la incertidumbre. En parte, la ocupación de los jefes de familia indígenas se vincula con la nula o baja preparación académica, que les impide acceder a ocupaciones mejor pagadas y con mayor estabilidad. Llama la atención que 26 por ciento de los comerciantes ambulantes indígenas no tenga escolaridad, y que 33 por ciento tenga primaria incompleta (INEGI, 2006).

En el caso del trabajo doméstico, que desempeñan fundamentalmente mujeres indígenas, las estadísticas también manifiestan una nula o baja preparación académica. Veintidós por ciento de las trabajadoras domésticas indígenas no tiene escolaridad, y 32 por ciento tiene primaria incompleta.

En cuanto a la escolaridad de las mujeres indígenas, los registros muestran que tienen menor escolaridad respecto a los hombres. Diecisiete por ciento de las mujeres

indígenas mayores de 15 años residentes en Coyoacán son analfabetas. Por su parte, las niñas en edad escolar también tienen limitaciones en su escolaridad, pues 15 por ciento de las niñas indígenas que tienen entre 6 y 14 años no asisten a la escuela, lo cual revela problemas de inequidad que en parte pudieran vincularse con cuestiones culturales.

En lo referente a la atención educativa de los niños indígenas migrantes en el Distrito Federal, ésta se realiza en escuelas de educación básica regulares en las que muchas veces los niños indígenas se encuentran invisibilizados, a pesar de que en años recientes se ha procurado atender esta población mediante programas como Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes, Servicio Escolarizado Acelerado Primaria 9-14 (SEAP) y Educación Intercultural Bilingüe. Algunos estudios, como el de Barriga Villanueva (2008), muestran que en las escuelas donde se instituyen esos programas los alumnos se insertan de forma inadvertida en la vida escolar.

En México, aunque en las estadísticas parece estar muy cerca de alcanzar la cobertura universal de la educación básica, todavía hay niños indígenas que no entran a la escuela, que ingresan a ella pero la abandonan antes de concluirla, o que la concluyen pero lo aprendido no les es útil en su vida cotidiana. Al respecto, es imperativo conocer más sobre los factores que influyen en que los alumnos indígenas no accedan o no concluyan su educación básica, lo cual resulta difícil realizar sólo de forma cuantitativa. Por lo tanto, es preciso acercarse un poco a la cotidianidad de los niños y sus familias, para conocer desde su perspectiva las razones que les llevan a abandonar la escuela.

Asimismo, desde la propia institución escolar se puede decir mucho acerca de cómo son apoyados o marginados los niños indígenas migrantes en su tránsito por la educación formal. Pues, como lo señala Dussel (2005), la desigualdad y el fracaso no dejan de ser también una construcción escolar y pedagógica, ya que la escuela produce sus propias marcas en las trayectorias escolares de los niños.

**CAPÍTULO III. LA DIVERSIDAD CULTURAL Y
LA DESIGUALDAD SOCIAL EN UNA ESCUELA
EN COYOACÁN**

Introducción

En este capítulo se describe el contexto de la investigación en dos aspectos: el lugar donde se ubica la escuela y la comunidad escolar analizada. La escuela se asienta en una colonia céntrica de la Delegación Coyoacán en el Distrito Federal. Se trata de un sitio de elevado nivel socioeconómico, que tiene usos habitacionales, comerciales, culturales y turísticos, donde, también viven y trabajan familias indígenas procedentes de distintas entidades del país. Algunas de esas familias envían a sus hijos a la escuela objeto de esta investigación.

La escuela es una primaria regular de turno vespertino, en la que además de los niños indígenas, estudian niños que han sido rechazados en otras escuelas, por lo que sin ser oficialmente una escuela de educación especial, la comunidad escolar se ha constituido como un espacio de exclusión, que atiende a niños considerados diferentes.

Los niños indígenas en la escuela conviven con otros niños que tienen distintas problemáticas, y entre ellos se da una interacción con características peculiares. Esta particularidad se aborda en la última parte de este capítulo.

3.1 El Centro Histórico de Coyoacán, un espacio diverso y de contrastes sociales

La conformación de la población infantil de la escuela no es ajena al contexto en el que se ubica, por el contrario, guarda estrecha relación con la vida del entorno. La escuela se localiza en el Centro Histórico de Coyoacán, en una zona residencial de alto nivel económico, con gran actividad social, cultural y comercial. Es un lugar donde habita gente con alto poder adquisitivo, al mismo tiempo que trabajan en el sector formal e informal personas de escasos recursos económicos.

Safa (2001) menciona que Coyoacán desde la Colonia fue un lugar polarizado, pues si bien fue un lugar provincial de descanso, también había haciendas que explotaban la fuerza de trabajo indígena mediante obrajes.²⁵ En el Porfiriato, la Villa Coyoacán se consolidó como un lugar de descanso para acaudaladas familias, pero en el que había comerciantes, trabajadores de establos y personas que servían a las

²⁵ Los obrajes eran trabajos forzados que los españoles imponían a los indios, fundamentalmente en la industria textil, como una forma de tributo asociada con el endeudamiento.

familias ricas (Fraire, 2009). Con el crecimiento de la ciudad las antiguas poblaciones rurales de Coyoacán se transformaron en zonas urbanas a las que llegó gente de clase media. Los terrenos de las antiguas casas se fraccionaron y se construyeron condominios horizontales. Sin embargo, en el Centro Histórico de Coyoacán “se ha buscado conservar el ambiente histórico con la implementación de medidas como regular el uso del suelo, la densidad y altura de los edificios” (Safa, 2001: 106). En ese espacio se encuentran las colonias: el Carmen, Barrio Santa Catarina, Villa Coyoacán, Barrio la Concepción y Barrio San Lucas. En la actualidad, Coyoacán “es morada de intelectuales, artistas, personajes históricos y políticos” (Safa, 2001: 112).

El Centro Histórico de Coyoacán no sólo es un lugar habitacional de gente con alto poder adquisitivo, sino que:

a medida que Coyoacán fue absorbido por la mancha urbana, la zona se transformó en un espacio comercial y por los atractivos patrimoniales que posee se convirtió en un centro de atracción de visitantes provenientes del entorno local, nacional e internacional (Fraire, 2009:104).

Al uso habitacional de Coyoacán se suman los aspectos culturales y turísticos; estos tres usos están en continua confrontación:

Éste es un lugar turístico “digno de ser visitado”, es un espacio hacedor de “alta cultura digna ser consumida”, pero también un lugar donde vivir con “distinción y belleza”. Los tres usos de Coyoacán no siempre armonizan y en la confrontación se han generado tensiones y conflictos. El Coyoacán turístico lo convierte en un lugar ideal para vender servicios: restaurantes, bares, boutiques, tiendas de antigüedades. El Coyoacán cultural lo hace ideal para abrir museos, casas de teatro, centros culturales. Estos dos coyoacanes atraen gente que no es del lugar y que busca pasar un domingo en la plaza, visitar un museo, asistir a un espectáculo o tomar un café en alguna de sus librerías. Los vecinos se oponen a la comercialización de Coyoacán; sin embargo, y de manera contradictoria, el valor de su propiedad se basa en el valor simbólico que adquiere la zona por ser un lugar de turistas y de cultura (Safa, 2001: 203).

En el Centro Histórico de Coyoacán siempre hay actividad comercial, cultural y recreativa, en particular viernes, sábados y domingos. La gente acude a sus innumerables restaurantes, cafés y negocios, o simplemente a pasear por los jardines y calles.

Hasta agosto de 2009, los fines de semana en el centro de la delegación se instalaba un tianguis artesanal, que congregaba a un gran número de artesanos e intermediarios que vendían productos diversos. Con el pretexto de la remodelación del Centro Histórico de Coyoacán, los comerciantes fueron reubicados en una plaza comercial, no sin antes protagonizar un proceso de resistencia, movilización y negociación para que les reconocieran algunos derechos. En esa negociación, como lo relata Fraire (2009), se confrontaron dos visiones opuestas de Coyoacán, por un lado los vecinos y por otro los comerciantes informales: “para los vecinos resulta inadmisibles desarrollar cualquier actividad sobre las plazas y jardines del Centro Histórico, por eso pugnaron por el retiro del ambulante” (Fraire, 2009: 82). Los artesanos respondieron a la presión de los vecinos con marchas, plantones y recolección de firmas. Después de dos años de fricción y negociaciones, la mayoría de los artesanos fue reubicada en el denominado Bazar Artesanal de Coyoacán en septiembre de 2009.²⁶

En ese marco se ubican las vidas de los indígenas, que a simple vista podría decirse que forman parte del imaginario cotidiano del Centro Histórico de Coyoacán. A las afueras del templo de San Juan Bautista, por ejemplo, con frecuencia están sentadas unas mujeres otomíes queretanas, ataviadas con sus ropas coloridas y acompañadas de sus hijos, vendiendo artesanías, dulces o pidiendo dinero a los transeúntes. Por toda la zona deambulan muchas personas con indumentaria indígena. Algunas mujeres visten faldas de colores y se peinan con trenzas; algunos hombres portan sombrero. Sin embargo, existen muchos otros indígenas que visten pantalón de mezclilla, gorra, playeras de moda y tenis, que tienen teñido el cabello de diversos colores, que portan aretes y que, sin embargo, se les escucha hablar en alguna lengua originaria. En Coyoacán se pueden encontrar indígenas que se trasladan de otras zonas de la ciudad o desde estados vecinos al Distrito Federal.

En ese ambiente tan diverso, en el que hay muchos indígenas, resultaba un poco difícil identificar a los niños indígenas inscritos en la primaria elegida en esta investigación. Después de unos días de caminar del Jardín Centenario a la escuela y de seguir a los niños a la salida, se identificaron a algunas de las familias indígenas que trabajan en Coyoacán y que envían a sus hijos a la primaria.

Las familias indígenas entrevistadas colocan sus puestos a un costado del Jardín Hidalgo, junto al café “El Jarocho”, frente a las librerías, a la puerta del museo

²⁶ El Bazar Artesanal de Coyoacán se encuentra sobre la calle de Carrillo Puerto, frente al Jardín Hidalgo y a un costado de la Delegación Coyoacán.

de Culturas Populares y a un lado del mercado de Coyoacán. Solo algunas familias de los niños tienen un puesto en el Bazar Artesanal de Coyoacán. La mayoría vende en la acera o deambula ofreciendo sus productos.

Los indígenas con frecuencia se unen a otros comerciantes para negociar con autoridades la venta en vía pública y defender sus derechos. Para lograr un puesto en el bazar artesanal tuvieron que participar en marchas y plantones:

E: ¿Antes dónde vendían?

I: En el jardín, enfrente del Samborns estábamos.

E: ¿Y cómo consiguieron su puesto en el bazar?

I: Estuvimos un año en plantón, y ya después nos metieron ahí, y ahí estamos.

E: ¿Y ustedes pertenecen a alguna organización que los haya ayudado a entrar al bazar?

I: Sí, tenemos representantes.

E: ¿De dónde es el representante?

I: De aquí.²⁷

En los momentos más críticos de la reubicación de los artesanos, que ocurrieron entre agosto y septiembre de 2009, algunos de los niños indígenas faltaron a la escuela. Al preguntarles a los niños por las razones de su ausencia, comentaban que habían acompañado a sus padres a los plantones, o bien que se habían quedado en casa a cuidar a sus hermanos, sobrinos o primos.

La tensión en Coyoacán por la presencia de los artesanos es constante, hay vecinos que se oponen. Sin embargo, la presencia de los indígenas contribuye a la imagen del Centro Histórico de Coyoacán como un lugar histórico, cultural y de turismo, que atrae a los visitantes nacionales y extranjeros. Esos paseantes y turistas son los principales clientes de los artesanos indígenas que laboran en la zona.

Los indígenas son reconocidos como parte fundamental de la imagen de Coyoacán, incluso por los intelectuales residentes en el Centro Histórico. Eso revela el trabajo de Safa (2001). Dicha autora presentó a algunos habitantes distinguidos (sobre todo intelectuales) una serie de fotografías para que seleccionaran aquellas que desde su perspectiva representaran al Centro Histórico de Coyoacán. Algunas personas escogieron la fotografía de una mujer indígena ataviada con ropas coloridas frente a una antigua casa de Coyoacán, a la fotografía le pusieron el pie de figura “personas que armonizan y encajan en el Centro Histórico de Coyoacán” (Safa, 2001: 181), lo

²⁷ Entrevista con mujer otomí, poblana, 32 años, G0206.

cual refiere un Centro Histórico diverso y de contrastes sociales, culturales y económicos, en el que los indígenas tienen una presencia importante.

3.1.1 Coyoacán un lugar de trabajo para las familias indígenas

En el Centro Histórico de Coyoacán trabajan innumerables familias indígenas, algunas viven en colonias cercanas, desde las que se desplazan para vender sus productos y ofrecer sus servicios. El lugar de origen de las familias indígenas que viven y trabajan en el área es diverso. De acuerdo con información de la Delegación Coyoacán (2009), se trata de otomíes de Querétaro, Hidalgo y Puebla, mixtecos y mazatecos de Oaxaca, nahuas de Guerrero, mazahuas del Estado de México y Michoacán, tlapanecas de Guerrero.

Las familias indígenas que envían a sus hijos a la escuela objeto de esta investigación viven principalmente en las colonias Cuadrante de San Francisco, Candelaria, Pueblo de los Reyes, Huayamilpas, Santo Domingo y Copilco el Alto. Esas familias son originarias sobre todo de Puebla, Querétaro y el Estado de México. Algunas de ellas son hablantes de otomí, nahua y mazahua, y proceden en particular de tres comunidades: San Pablito Pahuatlán, Puebla, San Simón, Estado de México, y Barrio Segundo en Santiago Mezquitlán, Querétaro.

Algunas de las familias indígenas han migrado a vivir y trabajar en Coyoacán, porque generaciones atrás otros familiares o paisanos se han establecido en esa zona. Los artesanos y comerciantes indígenas establecidos en la demarcación han servido como redes de apoyo para los familiares y amigos recién llegados a la ciudad.

E: ¿Dónde nació usted?

I: En Puebla, en San Pablito Pahuatlán.

E: ¿Y cómo fue que se vino a la Ciudad de México?

I: Pues como mi abuelita vendía aquí, pues me trajo.

E: ¿Y su mamá?

I: Ella sigue allá en el pueblo.

E: ¿Y su esposo de dónde es?

I: También de San Pablito.

E: ¿Y dónde se conocieron?

I: Aquí.

E: ¿Por qué decidieron vivir aquí?

I: Porque allá en el pueblo es más difícil la vida.

E: ¿Allá a qué se dedica la gente?

I: Hacen papel amate y chaquira, pero como allá tienen sus clientes a los que les entregan y nosotros no tenemos, por eso nos venimos para acá.²⁸

La anterior es una familia de cinco miembros; la madre tiene 30 años, el padre, 32 años, los niños tienen doce, diez y ocho años. Ellos son otomíes, originarios de San Pablito Pahuatlán, Puebla. La familia renta dos cuartos en el Cuadrante de San Francisco; en el mismo lugar viven otros parientes de la madre de familia. Ellos se dedican al comercio de amate y chaquira, su lugar de trabajo es el Centro Histórico de Coyoacán y la estación Copilco del Metro. Con frecuencia viajan a su pueblo de origen para acudir a las fiestas familiares y comunitarias, así como para colaborar en las labores agrícolas de sus parientes.

Detrás de cada familia indígena que se identifica como artesana hay una historia, que la ha llevado a vivir y trabajar en Coyoacán. Ese es el caso de la familia de uno de los niños de primero. El contacto inicial con esa familia fue el primer día de clases del ciclo escolar 2009-2010, día en que se observó en la puerta de la escuela a un hombre joven, alto, de tez morena, de veintitantos años, que vestía playera negra y pantalón de mezclilla. El hombre llevaba de la mano a un niño de acaso seis años, que tenía una cicatriz en la boca, tal vez relacionada con una fisura labial. Al platicar con ellos comentaron que estaban realizando los trámites para inscribir al niño en primer grado.

Ésta es una familia otomí originaria de Puebla, que vive en la colonia Pueblo de los Reyes en Coyoacán; su puesto de artículos elaborados con chaquira lo tienen frente a un reconocido café del Centro Histórico de Coyoacán. El hombre señaló que el niño nació con fisura labial y paladar hendido, que lleva tres operaciones y que de hecho ese fue el principal motivo por el que se vieron obligados a salir de su pueblo. Requerían atención médica para su hijo y no se las podían brindar en su localidad, ni en algún lugar cercano, por ello decidieron migrar a la Ciudad de México y llegaron a Coyoacán, ya que ahí viven algunos de sus familiares. Actualmente, al niño lo atienden en el Hospital Pediátrico de Coyoacán.²⁹

Ante el problema de fisura labial y paladar hendido del niño, los padres buscaron ayuda, lo cual ha sido benéfico para su hijo, pues si bien el problema de salud del niño no ha desaparecido, la atención oportuna ha logrado reducir algunos de

²⁸ Entrevista con mujer otomí, poblana, 32 años, G0206.

²⁹ Entrevista con hombre otomí, poblano, 28 años, G0205.

sus efectos. En este caso los padres han priorizado dos aspectos importantes para la calidad de vida de su hijo, su salud y educación (Sen, 2004), y han ejercido su capacidad de reflexión y agencia (Giddens, 2006).

3.2 La construcción de un espacio educativo de exclusión

En el Distrito Federal no hay primarias indígenas³⁰, como las hay en otras entidades, puesto que los indígenas son una porción de la población invisibilizada en la ciudad (Hiernaux, 2000; Martínez y de la Peña, 2004). Y sin embargo, existen espacios educativos en los que se atiende a un número considerable de niños indígenas (Rebolledo, 2007).

La escuela objeto de ésta investigación en la cotidianidad se ha constituido como un espacio de exclusión. Ésta constitución ha sido producto de una serie acciones, hábitos y costumbres que se van institucionalizando en la vida cotidiana. De modo que “la habituación de la actividad humana se desarrolla en la misma medida que su institucionalización” (Berger y Luckmann, 2006: 73). A la constitución de la escuela estudiada como un espacio educativo de exclusión han contribuido principalmente algunos docentes y directivos con sus prácticas.

Las autoridades educativas han identificado algunas primarias en las que estudian niños indígenas y en algunas de ellas han instituido el programa denominado Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes en el Distrito Federal (AENIM).³¹ La escuela referida en este trabajo pertenece a ese programa, pero eso no la hace una primaria diferente a otras, los profesores no tienen una capacitación especial, tampoco disponen de algún tipo de material didáctico (libros o cuadernos de trabajo) específicamente dirigidos a los niños indígenas migrantes.

La escuela se encuentra a unas cuerdas del Centro Histórico de Coyoacán, en uno de los antiguos barrios. Es un lugar donde se ubican comercios, clínicas de salud y hospitales de especialidad. Hay varios centros educativos públicos y privados de todos los niveles, desde preescolar, pasando por la preparatoria de la Universidad Nacional

³⁰La primaria indígena es una modalidad del sistema educativo mexicano especialmente creada para la población hablante de lenguas indígenas, que cuenta con materiales didácticos especialmente desarrollados en algunas lenguas indígenas y cuyos profesores son indígenas o han sido formados para atender a esa población. Las acciones encaminadas a las escuelas de educación indígena están a cargo de la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública, SEP.

³¹ Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes en el Distrito Federal es un programa creado en 1994 por la entonces Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal, ahora Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal perteneciente a la Secretaría de Educación Pública.

Autónoma de México, hasta escuelas de especialidad, como la Escuela Superior de Música.

Es la única escuela de turno vespertino en las colonias céntricas de Coyoacán. En toda la demarcación hay 29 escuelas de turno vespertino, de un total de 221 primarias³². Pero en el Centro Histórico de Coyoacán sólo la primaria analizada en esta investigación es de turno vespertino. El cierre de los turnos vespertinos ha sido una constante en la zona, al igual que en otros lugares del Distrito Federal, ante la disminución de la demanda de alumnos en edad de cursar primaria.³³

La escuela durante el ciclo escolar 2009-2010³⁴ tenía una matrícula de 180 alumnos,³⁵ de los cuales 40 reconocían hablar alguna lengua indígena,³⁶ 38 eran huérfanos del Programa de Atención Integral a Niñas, Niños y Adolescentes en Desamparo del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF),³⁷ y 22 eran niñas que viven en una casa hogar a cargo de una congregación religiosa.³⁸ El resto eran hijos de trabajadores de restaurantes, del mercado, de empleadas domésticas, de enfermeras de las clínicas y hospitales aledaños.³⁹

La mayoría de los niños no vive en la colonia donde se ubica la primaria, se trasladan desde otras colonias. Al preguntarles a algunos niños por el lugar donde

³² Información del Directorio de escuelas en el Distrito Federal de la SEP en <http://www2.sepdf.gob.mx/directorio_escuelas> (21 de junio, 2010).

³³ Sigue latente la posibilidad de cierre del turno vespertino de esta escuela. En el ciclo escolar 2010-2011 se ampliará la aplicación de los programas Escuelas de Tiempo Completo y Escuelas con Jornada Ampliada; el primero supone un horario de 8:00 a 16:00 h, y el segundo, agrega dos horas al horario actual, esto implica salir de la primaria a las 14:30 h, lo que derivaría en la desaparición de los turnos vespertinos.

De hecho, en la última semana del ciclo escolar 2009-2010 se suscitó un conflicto entre la supervisora escolar, la directora y los padres de familia de la escuela, pues la supervisora y la directora del turno matutino solicitaron a las autoridades correspondientes el cierre del turno vespertino, con el pretexto de que tenía pocos alumnos y los padres del turno matutino deseaban que su escuela se convirtiera en Escuela de Jornada Ampliada. La directora y los padres de familia del turno vespertino se oponían a la medida. Pero su voz no fue escuchada. Después de una fuerte tensión lograron reducir aún más la matrícula del turno vespertino y aplicaron el programa Escuela de Jornada Ampliada en turno matutino a partir del ciclo escolar 2010-2011. Por el momento, las actividades de los dos turnos se empalmaron en detrimento de las actividades del turno vespertino, y se espera que en dos ciclos escolares más cierren la escuela objeto de esta investigación.

³⁴ Estos datos forman parte de la base de datos de la primaria.

³⁵ Aunque inicialmente se reportan 180 niños, la población de la escuela siempre fluctúa; por ejemplo, en enero seis niños se cambiaron de escuela porque su familia se mudó a otro rumbo de la ciudad. Sin embargo, a lo largo del ciclo escolar fueron llegando otros niños; todavía en el mes de mayo se incorporaron niños que se cambiaron de escuela.

³⁶ La determinación de los niños indígenas se hace a pregunta directa de los profesores a los niños y sus padres.

³⁷ Los niños del DIF son hombres y mujeres de entre seis y diez años que cursan de primero a tercer grados.

³⁸ La casa hogar de las religiosas es un internado donde las niñas viven de lunes a viernes, los sábados y domingos van con sus padres.

³⁹ La identificación del trabajo de algunos de los padres se realizó por preguntas directas a los niños o algunos de los padres.

viven, la referencia que utilizan es el transporte y el tiempo de traslado. Por ejemplo, los niños que viven en el Cuadrante de San Francisco dicen que viven cerca, la referencia es “aquí arriba”. Si se les pregunta, ¿cuánto tiempo haces a la escuela?, la respuesta es media hora caminando. Por otro lado, quienes viven en otras delegaciones utilizan como referencia el transporte. Ese es el caso de cuatro niños que viven en Tacubaya y estudian en Coyoacán. Ellos refieren la distancia de su casa a la escuela, como “muy lejos”; al preguntarles qué tan lejos, dicen “tomamos dos metros y dos micros”.

Es importante destacar que la escuela es considerada en el directorio de la Administración de Servicios Educativos del Distrito Federal de la SEP como una escuela ubicada en una colonia con bajo nivel de marginalidad,⁴⁰ debido a las características socioeconómicas de la colonia donde se ubica. Sin embargo, esto no corresponde con las características de la población que atiende, pues los niños son de familias cuyos ingresos económicos son precarios y que viven en otras colonias.

3.2.1 La percepción de lo indígena en el aula

Como ya se mencionó, de acuerdo con la base de datos de la escuela, en el ciclo escolar 2009-2010 aproximadamente 40 de un total de 180 niños reconocían hablar una lengua originaria. En una ocasión se observó en el salón de clases el momento en que la secretaria de la dirección preguntó a los niños: ¿Cuántos son indígenas? Algunos niños levantaron la mano, la secretaria los anotó y esa es la estadística que la dirección maneja. En esa ocasión, la secretaria preguntó al maestro de grupo si entre los niños que faltaron había indígenas. El maestro respondió que sí, una niña, pero dudó respecto de otro niño que también había faltado. Ante la duda, el maestro preguntó a los alumnos si el niño que había faltado hablaba alguna lengua indígena; los niños dijeron que no y por lo tanto no lo consideraron en la estadística entregada. Al respecto, es importante tomar en cuenta el debate censal sobre la subnumeración de los indígenas, pues considerar como tales únicamente a quienes reconocen hablar una lengua originaria tiene sus limitaciones, ya que “sobre la respuesta del encuestado pesan significados sociales negativos que llevan al ocultamiento de lo indio, revelado principalmente por la lengua” (Del Val, 1999).

⁴⁰ Información presentada en el Directorio de escuelas en el Distrito Federal, en <http://www2.sepdf.gob.mx/directorio_escuelas> (21 de junio, 2010)

Además de los niños que reconocen hablar una lengua indígena, en la escuela hay otros que no se reconocen como indígenas o que los docentes no consideran como tales, pues nacieron en la Ciudad de México y tienen poco contacto con la comunidad de origen de sus padres o abuelos. Un ejemplo de ello es el siguiente:

E: ¿Por qué dice usted que esa niña no es indígena?

I: Considero que esa niña no es indígena, porque sus papás hace mucho que salieron del pueblo y la niña nació aquí y no tiene contacto con la comunidad, con el pueblo... Su mamá se movió trabajando en casas y aprendió muchas cosas de las casas donde trabajó, como a vestirse y arreglarse, a establecer una conversación, en sí cómo moverse... aprendió de sus patrones muchas costumbres sociales... Así puso un pequeño negocio y le va bien.⁴¹

Este caso es un ejemplo de lo que algunos antropólogos denominan indígenas de segunda o tercera generación, “aquellos que han nacido en la ciudad y que no hablan la lengua de sus padres o abuelos” (Oehmichen, 2005: 287).

Dado que en la colonia donde se ubica la escuela no viven las familias indígenas, cabe preguntarse cómo llegaron los niños indígenas a estudiar en esa escuela. De acuerdo con los testimonios de la directora y de los profesores con mayor antigüedad, los niños indígenas llegaron a la primaria debido a la creación del grupo 9-14, formalmente denominado Servicio Escolarizado Acelerado Primaria 9-14 (SEAP 9-14). Los grupos SEAP 9-14 les permiten a los niños que se han rezagado en su trayectoria educativa cursar dos grados en un ciclo escolar. El grupo SEAP 9-14 inició operaciones en la escuela a mediados de la década de 1990:

E: ¿Cómo se fue conformando la población con los niños indígenas?

I: Los niños indígenas llegaron cuando se abrió el grupo de 9-14, para ellos se abrió el grupo de 9-14. Y llegan los niños indígenas porque la directora de la escuela de allá arriba no los quiso recibir porque eran prietitos, apestaban, estaban feos y son de la comunidad de San Francisco.

E: Pero del Cuadrante de San Francisco hasta aquí está lejos y además allá hay una primaria.

I: Pues sí, pero en esa escuela cuando inició el programa 9-14 no quisieron a los niños indígenas.⁴²

Según la explicación de la directora, a los niños indígenas se les rechaza en algunas escuelas principalmente por su apariencia, olor y color, y se les confina a un espacio

⁴¹ Entrevista con maestra, 45 años, G0306.

⁴² Entrevista con maestra 62 años; 40 años como docente, G0307

aparte, en una connotación de racismo, entendido éste como una representación social que inferioriza o discrimina a las personas sólo por sus atributos fenotípicos (Giménez, 2007).

De acuerdo con el testimonio de docentes y padres de familia, en algunas ocasiones los directores de las escuelas de la zona de Coyoacán mandan a los niños con problemas de aprendizaje a la supervisión escolar, para que a su vez la supervisora y sus colaboradores los acomoden en otra escuela. En muchos casos, la escuela elegida es la analizada en esta investigación:

E: Cuénteme de su alumno que tuvo que retroceder dos grados.

I: Según lo que sé, viene del Estado de México, tiene trece años, ya va para catorce. A las escuelas a las que lo trajeron lo rechazaron porque me imagino que los compañeros maestros no querían sufrir, estarse regresando para enseñarle a leer.

E: ¿De qué escuela rechazaron a ese alumno?

I: Él y sus hermanas llegaron a la que está por el mercado, y es la que les queda cerca de su casa... pero como no sabían leer y no se integraban a los otros niños... pues el director le sugirió a su mamá cambiarlos de escuela... y como los maestros de la zona saben que en esta escuela hay niños indígenas, pues los mandaron para acá.⁴³

Al preguntarle a la madre del niño mencionado las razones por las que su hijo había sido rechazado en algunas escuelas, su respuesta fue la siguiente:

E: ¿Cuánto tiempo llevan sus hijos en esta escuela?

I: Apenas este año entraron, antes estaban en otra escuela, una que está cerca del hospital de los ojos, pero los mandaron para acá.

E: ¿Y por qué los pasaron a esta escuela?

I: Porque no sabían leer, el director me dijo que los pasaron para acá para que los ayudaran, y gracias a Dios ya están aprendiendo.⁴⁴

Técnicamente, quien se encarga de asignar a los niños de nuevo ingreso a una escuela es la Dirección General de Planeación, Programación y Evaluación Educativa de la Administración de Servicios Educativos en el Distrito Federal, a través del Sistema Automático de Inscripción y Distribución (SAID).⁴⁵ Pero la instancia directamente encargada de relacionarse con los padres de familia es la supervisión escolar. A esas oficinas acuden quienes desean inscribir a sus hijos en las escuelas de

⁴³ Entrevista con maestro de 45 años, G0302.

⁴⁴ Entrevista con mujer mazahua, de 50 años, originaria del Estado de México, G0204

⁴⁵ Secretaría de Educación Pública Administración de Servicios Educativos en el Distrito Federal (2009) *Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos en el Distrito Federal 2009-2010*, México, SEP.

la zona. La supervisión envía a los niños a las escuelas, en algunos casos atendiendo a las peticiones de los padres, pero en otros la supervisora y sus ayudantes sugieren la escuela, participando directamente en la conformación de la población de una escuela.

Sin embargo, se observó que si bien algunos niños indígenas estudian en la primaria porque los rechazan de otras escuelas, también hay otros que están ahí porque sus familias valoran la atención que les da la directora:

E: ¿Por qué escogieron esta escuela para sus hijos?

I: Porque nos queda muy cerquita de aquí de donde vivimos, de hecho todos mis paisanos vienen acá.

E: ¿Y ustedes cómo supieron de esta escuela?

I: Nos dijo uno de mis paisanos.

E: ¿Cómo los tratan aquí en la escuela?

I: Bien, la directora es muy buena gente, y ella sabe cuándo tenemos que ir al pueblo, cuándo tenemos feria allá. Ella sí nos da permiso.

E: ¿Qué le dicen a la directora cuando van a ir a su pueblo?

I: Le pedimos permiso a la directora y nos dice que sí... El día de los muertos también le pedimos permiso y nos dijo que sí... Ella ya sabe que nos vamos a ir y nos dice que les vaya muy bien.

E: ¿En otra escuela eso no se los permitirían?

I: No... como aquí donde está mi otro hijo [En la secundaria 47] no le dan permiso, o a lo mejor porque ya es la secundaria, no sé.⁴⁶

Como se puede apreciar en este testimonio, para las familias indígenas es fundamental que los maestros entiendan su continuo regreso a su lugar de origen y que ello los lleva a ausentarse de la escuela. Reconocer y aceptar que los niños indígenas se ausenten por varios días o semanas de la escuela es una de las constantes tensiones entre el personal docente y las familias indígenas migrantes.

De acuerdo con Rebolledo (2007), las familias indígenas envían a sus hijos a estudiar donde lo hacen sus paisanos como una estrategia de supervivencia, pues los niños conforman una red de apoyo en la escuela. De modo que los niños pueden comunicarse con sus paisanos en su lengua durante el recreo, pero también tienen la posibilidad de resolver algunas dudas sobre las actividades escolares en su lengua:

E: ¿Cómo le hacen los niños indígenas que tienen dificultades para entender el español para trabajar en el salón de clases?

I: A tres niños otomíes de tercero todavía les cuesta mucho trabajo entender bien el español, pero entre ellos se apoyan... Por ejemplo, Juan se apoya muchísimo en Ana, ella le explica... Cuando Juan pregunta algo, Ana no se aguanta y pregunta al maestro... Eso es

⁴⁶ Entrevista con mujer indígena, 32 años, madre de uno de los niños de la escuela, G0206.

difícil de comprender para los maestros, pues piensan que están platicando de otra cosa, y lo que sucede es que están tratando de comprender lo que el maestro explica, están aclarando la pregunta que hizo el maestro.⁴⁷

La concentración de niños indígenas en algunas escuelas de la Ciudad de México en parte responde a los criterios administrativos de las autoridades educativas, que agrupan en algunas escuelas a los niños indígenas pues consideran que tienen “problemas de aprendizaje” ya que no dominan el español. Pero también puede verse como una estrategia de las familias indígenas para enfrentar el proceso de escolarización de sus hijos no de forma individual, sino comunitaria.

Las familias indígenas de un mismo pueblo o grupo étnico procuran enviar a sus hijos a una escuela donde estudien los hijos de sus paisanos. La finalidad es que enfrenten juntos las necesidades de las familias indígenas; por ejemplo, los permisos para ir a su pueblo. No es lo mismo que un niño en lo individual se ausente, a que falten todos los niños de un mismo pueblo. En la escuela pueden sancionar a un niño, pero no les conviene sacar a todos los niños indígenas que faltan, porque entonces ponen en riesgo la operación del plantel.

Al mismo tiempo, que los niños indígenas acudan a una escuela donde estudian otros que hablan la misma lengua es una forma de protegerlos contra acciones de discriminación y violencia. Si alguien agrede a un niño indígena sus familiares y paisanos reaccionan. La asistencia en grupo a una escuela también les permite establecer estrategias para enfrentar las tareas escolares. Al tener primos, familiares, vecinos o paisanos en la misma escuela, los niños indígenas se sienten acompañados. Asimismo, los padres indígenas pueden compartir responsabilidades con sus paisanos, de una forma similar a cómo lo harían en su pueblo de origen. Por ejemplo, se observó que los hijos de los comerciantes indígenas que venden en la misma calle van y regresan de la escuela juntos. Los niños mayores pasan por los pequeños y juntos van a la escuela; al finalizar las clases, los primeros esperan a los segundos y los regresan a los puestos de sus padres.

⁴⁷ Entrevista con maestra, 45 años, G0306.

3.2.2 Los niños rechazados y marginados de diversos espacios escolares

En la escuela los niños indígenas conviven con otros niños que en algunos casos tampoco han tenido cabida en otras escuelas primarias. Los motivos por los que algunos de esos niños han sido rechazados de otros espacios escolares son diversos, pero tienen en común ser considerados como niños “diferentes”.

Entre ellos destacan los niños huérfanos del DIF que habitan en la Casa Cuna Coyoacán que se ubica justo frente a la primaria. Se trata de niños considerados “diferentes” por su condición familiar, porque sus padres los abandonaron, porque nadie los ha adoptado o porque sus padres pelean su custodia, entre otras circunstancias. Los niños huérfanos de la Casa Cuna del DIF son rechazados de diversas escuelas:

E: ¿Y los de Casa Cuna, en qué momento llegaron a esta escuela?

I: [...] A los niños de Casa Cuna antes de traerlos a esta escuela los distribuían en varias escuelas matutinas. Pero en varias de ellas se negaban a recibirlos, argumentando que ya no tenían cupo, porque son niños con muchos problemas de conducta, al grado que a una directora la tiraron y la patearon entre todos... Y al siguiente ciclo ya no los aceptaban en esa escuela... Entonces vienen aquí, llegan muy descontrolados, porque no estaban acostumbrados a estudiar en la tarde.⁴⁸

Los niños de la Casa Cuna del DIF cursan de primero a tercer grado, pues al cumplir los diez años los trasladan a otra casa hogar del DIF, y por lo tanto a otra escuela. A los niños los distingue su uniforme bordado con las siglas del DIF, pero sobre todo su comportamiento, que los docentes califican como agresivo.

Los niños del internado del DIF están juntos en el salón de clases y a la hora del recreo. Entre ellos se identifican como hermanitos, así se llaman entre sí y frente a otros niños. Cuando un niño tiene algún problema lo socializa con otros niños del mismo internado, y si la dificultad no se resuelve se convierte en un conflicto de toda la escuela. Algunos de los niños del DIF suelen tener comportamientos violentos, ya que agreden a sus compañeros, abandonan el salón de clases y caminan por la escuela.

M2: Los niños de Casa Cuna del DIF tienen problemas de adaptación, porque pelean mucho con los otros niños... Cuando presentan momentos de enojo, se salen, se tiran al piso, se arrastran,

⁴⁸ Entrevista con maestra de 62 años, 40 años como docente, 15 años trabajando en la escuela, G0307.

no saben seguir reglas... Cuando uno les pide que haga las cosas, no obedecen... Cuesta mucho trabajo mantenerlos en orden, y sobre todo que aprendan a escuchar... No atienden fácilmente, no saben seguir instrucciones... Siempre hay que buscarle el lado amable y bueno.⁴⁹

La atención de los niños del DIF es una preocupación de toda la planta docente, principalmente de los profesores de los primeros grados, quienes tienen a su cargo trabajar con ellos. Con frecuencia el trabajo con ellos se constituye en tema de discusión en las sesiones de Consejo Técnico.

El otro grupo numeroso son las niñas que viven en el internado religioso. Ahí las niñas comen, duermen y hacen la tarea. Los padres de las niñas pagan una cantidad mensual para que atiendan a sus hijas. La estancia en el internado es de lunes a viernes, los sábados y domingos las niñas van con sus padres.

Las monjas llevan a las niñas la escuela y están pendientes del material que los maestros les solicitan. De hecho, las monjas dan seguimiento a las calificaciones de las niñas, firman las boletas y acuden a la escuela cuando alguna de las niñas tiene un problema. Las niñas tienen las siguientes características:

E: ¿Cuántas niñas atienden en la casa hogar?

I: Tenemos en este momento 22 niñas.

E: ¿Qué edad tienen?

I: Las más pequeñas 6 años, las mayores 13 años, son niñas de primaria.

E: ¿Cómo las contactan?

I: Los familiares de otras niñas que han estado ahí las recomiendan, otras veces las canalizan del DIF.

E: ¿Cómo las seleccionan?

I: Hay una trabajadora social que entrevista a los familiares. Todas tienen por lo menos un familiar que se hace cargo de ellas... Por lo regular son niñas que tienen algún problema en su familia porque sus padres se han separado, tienen otra pareja o trabajan todo el tiempo y no las pueden atender.

E: ¿En qué son diferentes las niñas?

I: Son muy inquietas. Las grandes y las chiquitas son muy traviesas y violentas. Cuesta mucho trabajo hacerlas entender, sus familias son cada vez más complejas.

E: ¿Por qué son complejas sus familias?

I: Son familias... ¿Cómo se dice...? En educación tiene un nombre... no recuerdo..., pero yo les digo separadas. Son familias que tienen hasta tres niños de tres diferentes papás. A veces se dejan y buscan otro. O a veces la mamá tiene dos niñas y ya tiene otra pareja que no

⁴⁹ Opinión de una maestra de 2º. A en una sesión de Consejo Técnico en la que estaban las responsables de la Casa Cuna del DIF Coyoacán (OCT090429).

es el papá de las niñas... Todo eso es mucha inestabilidad para las niñas. A todo eso las niñas no saben ni cuál es su papá.⁵⁰

Las niñas del internado religioso son consideradas “diferentes” porque sus progenitores no pueden hacerse cargo de ellas. Con frecuencia las niñas llegan llorando a la escuela, cuando se les pregunta el motivo del llanto señalan que extrañan a sus padres, que quisieran volver a su casa o que su padres volvieran a vivir juntos. Las religiosas hablan de continuos episodios de llanto en el internado.

Además de los indígenas, los huérfanos del DIF y las niñas del internado religioso, en la primaria estudian otros niños que también han sido rechazados de otras escuelas, por diversas razones, entre ellas indisciplina y violencia. Ese es el caso de un niño que se autodenomina el Panda. Es un niño de catorce años que en el ciclo escolar 2009-2010 cursaba el sexto grado. En la propia descripción del alumno, previamente lo habían expulsado de tres escuelas debido a indisciplina y violencia. Él dice formar parte de una banda que se dedica a robar y desvalijar autos. El motivo de expulsión de su escuela anterior fue que el director se dio cuenta que él y sus amigos habían abierto y robado el automóvil de uno de los maestros.

El adolescente señala que no le gusta la escuela, pero que su abuela le pidió portarse bien, porque esa era su última oportunidad de terminar la primaria. El adolescente asistió con regularidad a la escuela en el ciclo 2009-2010, y terminó el sexto grado con calificaciones de seis y siete. Eso sí, el Panda agredía continuamente a sus compañeros; los niños indígenas eran blanco frecuente de sus agresiones.

A la primaria también asistían niños procedentes de otros países. En el ciclo escolar 2008-2009, en el grupo de sexto grado había dos niños chilenos, hijos de dos familias dedicadas a la música; uno ingresó a la escuela en quinto grado y el otro llegó a mediados de sexto. Los niños fueron ubicados en esa escuela porque llegaron a México a mediados del ciclo escolar y no tenían su CURP, y sin él no los aceptaban en otras escuelas. En la escuela les dieron tiempo para tramitar sus documentos.

La llegada a la Ciudad de México y su incorporación a un sistema educativo diferente fue difícil para los chilenos. En alguna clase, uno de los niños le dijo a la maestra que a él en Chile le enseñaron una forma diferente de hacer la división. En el grupo los niños chilenos se integraban poco con sus compañeros, de hecho con algunos de ellos llegaron a tener roces, en particular con dos niños otomíes.

⁵⁰Entrevista con una religiosa, mujer de 50 años, G0402.

Además de los chilenos, en la escuela estaban inscritos en el ciclo escolar 2008-2009 dos hijos de comerciantes españoles de elevado nivel económico, pero que en su trayectoria educativa habían reprobado dos veces y por lo tanto estaban rezagado; llegaron a esta escuela porque ya no los aceptaban en ninguna otra, y en el grupo 9-14 pudieron avanzar dos grados en un ciclo escolar.

Aparte de estos casos particulares, en la escuela también estudian niños con serios problemas neurológicos, de lenguaje, deficiencia motora y discapacidad intelectual, entre otros. A esos niños se les considera con necesidades educativas especiales y los atiende la maestra de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), dependiente de la Dirección de Educación Especial.⁵¹

A los niños problemáticos los docentes los catalogan en dos rubros: con discapacidad neurológica y con discapacidad social. A los primeros pertenecen quienes tienen algún problema de lenguaje, psicomotricidad o retraso mental. En el segundo grupo se encuentran los niños con problemas de conducta, disciplina o comunicación, ahí ubicaban los docentes a los niños de la Casa Cuna del DIF, las niñas del internado religioso y a los niños indígenas. A estos últimos se les ubica en este grupo porque se considera que tienen problemas de comunicación pues no hablan el español como primera lengua, lo que genera problemas de aprendizaje.

La comunidad escolar estudiada en esta investigación la integran niños excluidos de distintos espacios educativos porque se les considera “diferentes”. Cada uno de esos niños porta un estigma, esto es, una “indeseable diferencia” (Goffman, 2008). A los niños se les estigmatiza por su aspecto físico, sus deficiencias neurológicas, las características de sus familias, su lenguaje o la pertenencia a un grupo étnico.

Cuando se les estigmatiza, las personas “no son vistas como totalmente humanas. Valiéndonos de este supuesto practicamos diversos tipos de discriminación y reducimos en la práctica a menudo sin pensarlo sus posibilidades de vida” (Goffman, 2008).

La escuela objeto de estudio se asemeja al internado de Foucault⁵² que tiene como finalidad social eliminar a los “asociales” que resultan heterogéneos o nocivos

⁵¹ USAER apoya el trabajo docente en algunas escuelas de educación primaria. En la primaria estudiada existe un docente de educación de USAER.

⁵² Foucault en su texto *Historia de la locura en la época clásica I* al estudiar el mundo de la correccional en el siglo XVIII encuentra que en los internados no sólo había locura, sino también pobreza y rostros variados cuyas siluetas no eran fáciles de reconocer. Asimismo, Foucault señala que no se aislaba a

(Foucault, 2002). En este caso se trata de aislar a los niños “indeseablemente diferentes” (Goffman, 2008). Esto mediante lo que Rebolledo (2007) denomina una segregación inducida o una autosegregación, que separa a los “estudiantes con problemas de aprendizaje” y les otorga una “atención especial”. Así como se compone un espacio escolar donde se concentra un conjunto de otredades que han sido marginadas de otros espacios escolares.

3.3 La convivencia en la escuela

Ante la diversidad de problemáticas que viven los niños en la escuela, que en algunos casos les ha llevado a su exclusión de otros centros escolares, cabría preguntarse: ¿cómo se relacionan esos niños en la cotidianidad de la vida escolar?

Los niños de la comunidad escolar conocen algunas características de sus compañeros; identifican a los niños indígenas, a los alumnos con problemas de lenguaje o e incluso a niños que tienen una circunstancia familiar específica. Si se les pregunta a los niños, ellos pueden referir algunas características de sus compañeros:

E: ¿Y cómo te llevas con tus compañeros?

I: Bien, pero con ese niño no (señala a uno de sus compañeros que está jugando con otros niños).

E: ¿Por qué?

I: Porque está loco.

E: ¿Por qué dices que ese niño está loco?

I: Porque fue a un psiquiatra... porque su mamá le pegaba con lazos y lo amarraba... y como su abuelita trabaja en la delegación, se lo quitó a su mamá y ahora lo lleva al psiquiatra.

E: ¿Y con quién vive ese niño?

I: Con su abuelita.

E: ¿Y tú como sabes su historia?

I: Porque él ya me la ha contado.⁵³

Como se puede observar en este caso, mediante el diálogo los niños comparten algunas de sus problemáticas. Esto les permite identificar las características de sus compañeros y generar una explicación sobre sus comportamientos. La mayoría de los niños de la primaria sabe que algunos de sus compañeros hablan alguna lengua indígena y que faltan porque van a trabajar o porque van a su pueblo.

desconocidos, se les creaba alterando rostros familiares en el paisaje social, para hacer de ellos rostros extraños que nadie reconocía (Foucault, 2002: 129).

⁵³ Entrevista con niño de 11 años que cursa quinto grado, G0401

E: Oye, ¿y qué sabes de Fernando?
I: ¿Cuál Fernando?
E: Fernando Bernardino.
I: Ah, el negrito y gordito.
E: Sí.
I: Ah, pues se fue de la escuela.
E: ¿Por qué se fue?
I: Los sacaron sus papás, porque se fueron a vivir a otra parte.
E: ¿Y cómo era Fernando?
I: Era un niño negrito, gordito, que hablaba otomí... era buena gente... no se peleaba, ni se burlaba, ni nada.
E: ¿Pero faltaba mucho Fernando?
I: Sííí...
E: ¿Y por qué faltaba mucho Fernando?
I: Porque iba a su pueblo.
E: ¿Y de dónde era Fernando?
I: De Puebla, de donde hay muchos pueblos y eso... También Hermelinda es de Puebla, por eso no viene.⁵⁴

Asimismo, los alumnos saben que las niñas del internado religioso extrañan a sus padres. Si por casualidad se le pregunta a alguna de las niñas de la escuela ¿Eres del internado?, su respuesta es “no, yo sí tengo papás” o “no, yo sí vivo con mi mamá”, “ella si se porta como las del internado”.

3.3.1 Acciones de solidaridad y apoyo entre los niños

No obstante los diversos problemas familiares, económicos y de salud que enfrentan algunos de los estudiantes en la escuela, es posible observar en la convivencia cotidiana innumerables muestras de solidaridad, apoyo y afecto entre compañeros. De ahí que una de las docentes defina la comunidad escolar como una población muy noble:

M3: Sin embargo la población de la escuela es muy noble... La población indígena acepta la convivencia con los niños que tienen necesidades especiales... Los niños indígenas se adaptan a ellos y más bien los adoptan.⁵⁵

El señalamiento de la maestra se pudo observar en el grupo de tercero. En ese grupo había una niña que tenía dificultades para hablar y controlar su conducta. De hecho, la

⁵⁴ Entrevista con niño de 11 años que cursa quinto grado, G0401.

⁵⁵ Opinión de una maestra de 2º. B en una sesión de Consejo Técnico en la que estaban presentes las responsables de la Casa Cuna del DIF Coyoacán (OCT090429).

niña pasaba el tiempo jugando en el piso y no se enteraba de lo que sucedía a su alrededor; asistía a la escuela con el fin de desarrollar su proceso de socialización más que para aprender algún conocimiento curricular, y la cuidaba en la escuela una niña indígena:

E: ¿Cómo estás?

I: Mal, es que a mi amiga le robaron su lapicera con su dinero. Cuando vio ya no estaba su dinero.

E: ¿Y cuánto traía tu amiga?

I: Diez pesos.

E: ¿Y ahorita qué se compró tu amiga?

I: Nada.

E: Yo vi que traía unos plátanos como tú.

I: No, no son plátanos.

E: ¿Entonces qué son?

I: Son duraznos, yo se los compré.

E: ¿Tú se los compraste?

I: Sí, pobrecita, qué va a comer.

E: ¿Ahora si traías dinero?

I: Ya me gasté todo, traía seis pesos, le compré unos duraznos a ella y unos para mí.⁵⁶

No obstante sus carencias económicas, esta niña otomí, a sus nueve años, había desarrollado ampliamente su capacidad de empatía y solidaridad; era capaz de compartir sus escasos recursos económicos con otra niña que a su juicio se encontraba más desvalida que ella; además. La niña indígena con frecuencia llegaba a comer a la escuela, con seis pesos compraba un guisado y un postre. Muchas veces no llevaba dinero para gastar en el recreo, porque no había vendido nada por la mañana.

3.3.2 Algunos conflictos y diferencias en la convivencia cotidiana

En la primaria, como en toda comunidad escolar, en la cotidianidad se suscitaban conflictos entre los diferentes integrantes. Los niños de distintas edades se confrontaban por diversos motivos. Entre los estudiantes de los primeros grados las diferencias podían ser por un lápiz, una goma, un sacapuntas, o porque se jalaron los cabellos. En algunos casos podía tratarse de cuestiones más profundas; por ejemplo, había niños rechazados debido a su aspecto físico o su olor. Eso solía pasar algunas veces con una niña del internado religioso, a quien rechazaban sus compañeras del

⁵⁶ Platica informal en el recreo con una niña otomí de nueve años, G0101A.

internado y otros niños de la escuela debido a su apariencia física: su mano izquierda es más pequeña que la derecha y sólo tiene cuatro dedos. Cuando se les preguntaba a las niñas porque rechazaban a su compañera, contestaban: “no es por su mano, es porque huele mal, es muy sucia”.

Un caso similar con una niña otomí que se ausentaba con frecuencia de la escuela y tampoco tenía amigas; las niñas también decían que olía mal. En alguna ocasión se observó en el recreo a un grupo de niñas que se dispersó cuando la niña mencionada se les acercó. Al preguntarles a las niñas porque se habían alejado, dijeron que la niña otomí olía mal porque se había hecho del baño. Al preguntarle a la niña si eso era cierto su respuesta fue:

E: ¿Es cierto que te hiciste del baño?

I: Sí, pero en el baño hace rato. Las niñas dicen eso porque no me quieren.

E: ¿Por qué no te quieren las niñas?

I: No sé, no tengo amigas, mis amigas son grandes [señala a unas niñas de sexto].⁵⁷

El rechazo de sus compañeros de la misma edad impacta con fuerza en los niños y en ocasiones éstos responden con una conducta agresiva.

I1: ¡Eres muy grosera!

I2: ¡Tú también eres grosera, no te hagas!

I1: ¡Yo te pego porque le pegas a mi hermana!⁵⁸

En otros casos, los conflictos entre los niños tenían un trasfondo cultural que va más allá de la escuela y de la ciudad. El rechazo se relaciona con familiares que están en el pueblo, pero que, según la creencia de los niños y sus familias, influyen en sus vidas. Ese es el caso de dos niñas otomíes poblanas, cuyas familias son de la misma comunidad, pero que en la escuela no se llevan, no pueden estar juntas y menos ingerir la misma comida.

E: ¿Por qué no quieres a Rosa?

I: Es que es bruja.

E: ¿Quién es bruja?

I: Rosa es bruja.

E: ¿Rosa es bruja? ¿Cómo?

⁵⁷ Entrevista con niña otomí, poblana, de ocho años, G0108.

⁵⁸ Plática informal entre dos niñas otomíes en el recreo de la escuela; una niña tiene ocho años y cursa el primer grado, la otra, nueve y cursa el tercer grado.

I: Ajá, su abuela es bruja.
E: ¿Su abuela es bruja?
I: Ajá.
E: Pues ¿qué hace?
I: Hace brujería.
E: ¿Pero por qué dices eso?
I: La otra vez mi tío estaba enfermo, no quería comer... fue con la abuela de Rosa que le dio una pastilla, pero era para que se muriera mi tío... Y cuando le dijo mi abuela haz algo por mi hijo, tú eres bruja, tú lo puedes revivir... así le dijo... Y lo revivió...Y es que ella es la misma bruja que le hizo daño...
E: A mí me cae muy bien Rosa, pero no sabía eso. ¿Y la abuela de Rosa vive en el pueblo o vive aquí?
I: Vive en el pueblo.
E: ¿Y qué más hacen las brujas?
I: Dicen que se cambian en niñas, en viejitas, en animales... Ahí viene Rosa, ya no me digas nada.⁵⁹

En este caso, en las relaciones entre ambas niñas influyen las relaciones de sus familias y sus creencias. Y se vincula con la forma en que afrontan situaciones de enfermedad.

Conclusiones

El contexto en que se ubica la escuela es de contrastes económicos y sociales. Se trata de un lugar donde conviven personas de diversos niveles económicos, pero cuyos intereses continuamente se confrontan. Para las familias indígenas, trabajar en el Centro Histórico de Coyoacán representa una forma de obtener recursos para sobrevivir. La pobreza en la que viven las familias indígenas contrasta con las condiciones económicas de los residentes de la colonia. Los indígenas migrantes parecen ajenos a una zona de alto nivel económico como Coyoacán, pero al mismo tiempo forman parte del imaginario colectivo, que hace del Centro Histórico de Coyoacán un lugar de cultura y turismo. Algunos vecinos pugnan por el retiro de los comerciantes indígenas de las calles céntricas de la delegación, pero otros habitantes de las mismas colonias los consideran como personas que armonizan con el lugar.

La forma en que se ve a los indígenas migrantes en el Centro Histórico de Coyoacán da cuenta de las contradicciones que encierra el trato a los grupos étnicos en la Ciudad de México. Por un lado, como lo menciona Vega (2008), se ha construido un nuevo imaginario de los indígenas, una imagen folclórica adecuada para el turismo

⁵⁹Plática en el recreo con una niña otomí de nueve años, G0101B.

y la imagen nacional. Esa es la imagen que se vende a los turistas que visitan Coyoacán. Por otro lado, paradójicamente, los indígenas en la ciudad también recrean la idea de los “bárbaros” o “salvajes” que son “pobres, morenos, borrachos, ignorantes, supersticiosos, ladrones, limosneros, sucios, que afean las calles y a quienes hay que estudiar, componer y domesticar” (Vega, 2008: 143). Debido a que se considera a los indígenas como bárbaros se les discrimina, se les excluye o se les margina.

Respecto de la escuela referida en esta investigación, es una primaria regular que formalmente no posee ninguna característica que la distinga de otras, pero que en los hechos se ha ido convirtiendo en un espacio educativo que atiende a los niños que no son aceptados en otras escuelas. Los niños comparten la estigmatización, como lo señala Goffman (2008: 14), “han dejado de verles como una persona total para reducirlo a un ser menospreciado. Un atributo de esa naturaleza es un estigma, en especial cuando se produce en los demás, a modo de efecto, un descrédito amplio; a veces recibe también el nombre de defecto, falla o desventaja”. Los huérfanos del DIF, las niñas del internado religioso, los niños expulsados de otras escuelas, los niños con alguna necesidad educativa especial y los niños indígenas son considerados como niños con defectos o desventajas. Eso les ha ganado el rechazo en diversos centros escolares y su concentración en un espacio educativo como el estudiado.

En las acciones de política educativa se ha tomado como bandera la integración educativa, partiendo del supuesto, como lo señala Macotela (1999), de que es conveniente que “los niños con alguna discapacidad se eduquen en aulas regulares, en condiciones lo más cercanas a la ‘normalidad’”. Esto compromete a todas las escuelas a atender a niños con diversas características sociales y culturales, e incluso deficiencias neuropsicológicas menores, pero en los hechos los niños con “problemas de aprendizaje” son rechazados en algunas escuelas y son marginados.

Por su parte, el trabajo en la escuela con niños que presentan problemáticas tan diversas constituye todo un reto para los docentes, en particular para los docentes de los primeros grados. En el caso de los niños indígenas, el trabajo de los docentes de los primeros grados resulta clave en su trayectoria educativa, puesto que si los docentes no toman en cuenta que los niños indígenas no hablan español, los niños no entienden lo que les enseñan en la escuela y se empiezan a rezagar en el aprendizaje de la lectoescritura en español.

**CAPÍTULO IV. LAS CONDICIONES DE VIDA
FAMILIARES QUE INCIDEN EN LA
TRAYECTORIA EDUCATIVA DE LOS NIÑOS
INDÍGENAS**

Introducción

Este capítulo se estructura alrededor de la situación de pobreza y precariedad económica que enfrentan las familias indígenas migrantes que viven y trabajan en el Centro Histórico de Coyoacán. Se describen los problemas económicos de las familias para pagar la renta de la vivienda, sus dificultades para enfrentar la atención de la salud, los problemas de alimentación, algunos conflictos de adicciones, así como las razones que arguyen para viajar a sus pueblos de origen. Esos aspectos se relacionan con la trayectoria educativa de los niños indígenas.

Una parte nodal de este capítulo lo constituye el análisis del trabajo infantil en la vía pública y su relación con el ausentismo escolar. Desde la oralidad de los niños se presentan algunas de sus razones para faltar a la escuela, las cuales en algunos casos se vinculan con su contribución al sustento del núcleo familiar. También se presentan algunas situaciones que los niños tienen en su trabajo en la vía pública, y la forma en que aprenden a enfrentar la vida en la calle.

A lo largo del capítulo se trata en particular al caso de una familia otomí, queretana, cuyos relatos de vida dan cuenta de los problemas que enfrentan los indígenas migrantes para satisfacer sus necesidades de alimentación, vivienda, salud y educación. Los relatos de esa familia se complementan con los testimonios de otros grupos familiares.

4.1 La precariedad económica y la lucha por el sustento diario

No es posible tratar de entender los procesos educativos de la población indígena migrante en la Ciudad de México desvinculados de las precarias condiciones económicas en las que viven. De acuerdo con el informe Wresinski, que cita Spicker, la precariedad económica puede entenderse como “la ausencia de una o varias formas de seguridad básica o protección, sobre todo el empleo, que permitan a las personas y las familias disfrutar de sus derechos fundamentales” (Spicker, 2009: 247). La precariedad puede vincularse, por un lado, con las condiciones de vulnerabilidad relacionadas con el subempleo y la marginalidad económica en el mercado de trabajo, y por otro, con la ausencia de seguridad que se sufre debido a una suma de privaciones, incluyendo la pérdida de derechos (Spicker, 2009). La precariedad

económica se asocia con un modelo económico que favorece la concentración de la riqueza y que genera condiciones de vida extremadamente desiguales (Schlemmer, 2000).

En ese marco, la educación formal se suma a una serie de desigualdades estructurales, las cuales se refuerzan entre sí (Kliksberg, 2005). Los niños de una familia desarticulada por la pobreza tienen limitadas posibilidades de buena salud y rendimiento educativo. Cuando esos niños se convierten en adultos, su baja escolaridad limita sus posibilidades de acceso a un empleo estable, bien remunerado y con prestaciones sociales. Esto, a su vez, puede redundar en la integración de una nueva familia con problemas similares a los de la familia de origen.

La precariedad económica forma parte de las condiciones de vida de las familias indígenas que viven y trabajan en Coyoacán, las cuales obtienen su sustento mediante el comercio ambulante, el trabajo doméstico, el empleo en restaurantes, la albañilería y, en algunos casos, la mendicidad. Los indígenas en Coyoacán, al igual que los residentes en otros lugares del Distrito Federal y el área conurbada, se ocupan en empleos de baja calificación (Hiernaux, 2000), no asalariado (Audefroy, 2004), de poca remuneración, sin prestaciones sociales y sujetos a una constante incertidumbre (Albertani 1999).

Algunas de las familias analizadas proceden de San Pablito Pahuatlán, Puebla. Sus integrantes se identifican como artesanos y se dedican a la venta de productos de chaquira y amate en las calles céntricas de Coyoacán. Los productos que venden son: collares, aretes, pulseras, brazaletes y blusas, entre otros.

E: ¿Y ustedes a qué se dedican?

I: Nosotros vendemos, aquí en Coyoacán.

E: ¿Y qué venden?

I: Pulseras, collares y aretes de chaquira.

E: ¿Cuánto cuestan sus productos?

I: Las pulseras son baratas, cinco pesos una o tres por diez... los collares son más caros, algunos cuestan de a cien.

E: ¿Cuánto tardan en hacer un collar?

I: A veces hasta un día porque lleva muchas cuentitas.

E: ¿Cuánto venden en un día?

I: Cuando nos va bien, los sábados o domingos, hasta trescientos o cuatrocientos pesos, pero a veces no sale nada, ni cien pesos.⁶⁰

⁶⁰Entrevista con mujer otomí, poblana, 28 años, G0202.

En este caso los artesanos elaboran los productos que venden, pero en otras situaciones los comerciantes indígenas revenden productos que compran en el centro de la ciudad o en su pueblo de origen. Algunos de los productos que los indígenas compran en el Centro son importados, incluso de origen asiático. También hay comerciantes indígenas que compran productos de amate y chaquira en su pueblo de origen y los revenden en Coyoacán. Los proveedores son familias de artesanos que viven en su pueblo o en la misma Ciudad de México, y cuya principal ocupación es la elaboración de distintos productos de amate, chaquira o estambre. Algunos proveedores realizan entregas por mayoreo, otros entregan en pequeñas cantidades:

E: ¿Entre semana en dónde venden?

I: No vendemos, mi mamá se va a entregar pedidos con una señora que vende en el Zócalo y nos pide muchas pulseras... hacemos pulseras y las entregamos.

E: ¿Ustedes hacen pulseras para otras personas?

I: Sí.

E: ¿Y cuántas pulseras entregan?

I: A veces nos piden quinientas, cuatrocientas o a veces mil.

E: ¿Cada cuando entregan?

I: Depende... a veces cada quince días.

E: ¿Y en dónde más entregan?

I: En Analco en Puebla, y aquí a unos paisanos que venden en el bazar.

E: ¿Y en cuánto venden las pulseras?

I: Hay de diferentes precios.

E: ¿Y tú le ayudas a tu mamá?

I: Sí.

E: ¿Sabes hacer pulseras?

I: Sí las que son fáciles, las difíciles las hacen mi mamá y mi papá.⁶¹

El comercio de las artesanías es fluctuante, algunas veces los artesanos tienen una buena venta, pero en otras ocasiones apenas obtienen lo necesario para comer. Se trata de empleos que no tienen la mínima seguridad, con los que difícilmente se pueden garantizar recursos suficientes para una vida digna, la cual, en primer término, implica garantizar el acceso a la alimentación, como un aspecto fundamental de la subsistencia, después una vivienda con servicios indispensables –agua, luz, drenaje, comunicación–, enseguida el acceso a servicios para el cuidado de la salud y, posteriormente, en su caso, garantizar el acceso a la educación formal que les permita a las personas adquirir conocimientos y desarrollar habilidades para tomar parte en las actividades colectivas e incorporarse a alguna actividad productiva.

⁶¹ Entrevista con niña otomí, poblana, 11 años, G0113

En el Centro Histórico de Coyoacán se pueden identificar, por un lado, a los comerciantes indígenas que tienen sus puestos en el Bazar Artesanal o en algunas de las calles céntricas de la delegación, y por el otro a los comerciantes que caminan por las calles ofreciendo sus productos o servicios. Los comerciantes indígenas con un lugar fijo donde vender tienen más estabilidad en sus ventas que quienes caminan por las calles.

La precariedad laboral y el empleo informal propician que las familias indígenas trabajen extensas jornadas para obtener recursos destinados a su sobrevivencia, eso les implica levantarse muy temprano o bien dormir muy noche, en algunos casos tienen hora de inicio de la actividad, pero no hora de término. En estas jornadas laborales participan los diversos integrantes de una familia, incluidos en muchos casos los niños. Los artesanos indígenas cuyos puestos se ubican en las calles del centro de Coyoacán desarrollan sus labores en colectivo con jornadas de 11 a 14 horas, seis días a la semana. Los artesanos indígenas laboran de martes a jueves en un horario de 11:00 a 22:00 horas, en tanto que los viernes, sábados y domingos su estancia en la calle se prolonga hasta las 24:00 horas. Los lunes son días de descanso para algunos de los indígenas, pues los comerciantes señalan que los domingos son los días en que terminan más tarde:

E: ¿Qué días venden en el bazar?

I: Estamos los viernes, sábados y domingos.

E: ¿Hasta qué horas terminan de trabajar los domingos?

I: A las doce, en lo que llegamos a la casa da la una... a las dos o tres de la mañana nos dormimos.

E: ¿Por eso descansan los lunes?

I: Si por eso, como nos dormimos tarde, pues cuesta trabajo levantarse los lunes, y por eso nos conviene mandar a los niños a la escuela en la tarde.⁶²

El horario de trabajo de los artesanos indígenas guarda estrecha relación con la asistencia a la escuela y la inscripción de sus hijos en el turno vespertino. En el caso de las familias que terminan su jornada hasta la madrugada del lunes se les dificulta levantarse temprano para asistir al turno matutino de alguna primaria. Contrario a lo que sucede con otras familias, en las que la vida del grupo familiar gira en relación con la vida escolar de los niños, en el caso de las familias indígenas la asistencia de los niños a la escuela está en función de las necesidades familiares. El itinerario de las

⁶² Entrevista con mujer otomí, poblana, 32 años, G0206.

familias lo rigen sus actividades comerciales, que en el centro de Coyoacán se inician a mediodía, pero culminan a medianoche o en la madrugada. Esto hace necesaria y estratégica la asistencia de los niños al turno vespertino de las primarias. Que el itinerario familiar lo rijan las actividades comerciales en las que participan los distintos miembros de una familia, incluidos los niños, propicia que las familias elijan para sus hijos una escuela cercana a sus lugares de trabajo y un horario que les permita compaginar su actividad laboral con la asistencia a la escuela.

Por otro lado, pocos artesanos tienen un lugar de comercio estable en el que permanecen toda la semana, entre ellos se pueden contar a los artesanos que tienen sus puestos frente a un conocido café de la zona, afuera del Museo de Culturas Populares y a un costado del mercado de Coyoacán. En lo que respecta a los comerciantes que realizan su actividad en el Bazar Artesanal de Coyoacán, sólo trabajan ahí los fines de semana, los demás días deben buscar otros lugares para vender. Los puntos de venta varían de acuerdo con las familias y los productos que venden; los horarios también cambian, algunos comerciantes indígenas trabajan por las mañanas y otros lo hacen por la tarde:

E: ¿Y los demás días donde trabajan?

I: Vamos a vender un rato en el Metro Copilco.

E: ¿De qué horas a qué horas venden en el Metro Copilco?

I: Llegamos allá como a las doce y venimos como a las seis o siete, en lo que salen los niños de la primaria, pasamos por los niños y ya nos vamos para la casa.⁶³

Hay artesanos, como en este caso, que se desplazan a la estación Copilco del Metro a realizar sus actividades comerciales, en tanto que otros comerciantes indígenas desempeñan su trabajo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el zócalo de la Ciudad de México y algunos se trasladan a lugares como la estación San Cosme del Metro, en la colonia San Rafael. De acuerdo con el público al que se dirigen, también cambia el tipo de mercancía que ofrecen; por ejemplo, a los estudiantes universitarios les venden dulces y cigarrillos:

E: ¿Y tu mamá trabaja?

I: Mi mamá vende, vendemos.

E: ¿En dónde venden?

I: Aquí en la Universidad.

E: ¿En la Universidad?

I: Sí en la UNAM.

⁶³ Entrevista con hombre otomí, poblano, 36 años, G0203.

E: ¿Y qué venden?
I: Dulces, paletas y cigarros.
E: ¿Y qué es lo que más compran los muchachos en la UNAM?
I: Los cigarros.
E: ¿Y cuánto cuestan los cigarros?
I: Cuestan a tres pesos.⁶⁴

En este caso el niño y su madre se mueven trabajando entre el Centro Histórico de Coyoacán y la UNAM, pero cuando no hay clases tienen que buscar otros lugares. En algunos casos se trata de sitios donde transita mucha gente camino a sus trabajos, como la estación San Cosme del Metro; para trabajar en esos lugares deben empezar el día más temprano.

E: ¿Y dices que en la mañana venden en San Cosme?
I: Si vamos a vender dulces a la salida del Metro.
E: ¿Quiénes van?
I: Vamos mis hermanos, mis primos, mi mamá y mi tía.
E: ¿Y a qué horas se levantan?
I: Como a las siete.
E: ¿Y luego?
I: Allá llegamos como a las ocho.
E: ¿Y hasta qué horas terminan?
I: Allí paramos hasta como a las doce, nosotros nos venimos a la escuela con mis primos y mi tía. Y mi mamá se viene como a las tres a Miguel Ángel.⁶⁵

Como se puede observar, en estos casos las familias indígenas que viven y trabajan en Coyoacán desarrollan sus actividades comerciales en diversos puntos de la Ciudad. Los fines de semana el Centro Histórico de Coyoacán es un lugar favorable para el comercio, por la afluencia de paseantes, pero también hay competencia entre los comerciantes. Los demás días de la semana los vendedores se desplazan a lugares de estudio como la UNAM o a lugares de trabajo y tránsito de personas como la estación San Cosme del Metro.

4.1.1 Estudio de caso de una familia otomí queretana

A continuación se describe la dinámica de reproducción doméstica de una familia indígena que enviaba a sus hijos a la escuela objeto de análisis y en la que se revela la

⁶⁴ Entrevista con niño otomí, poblano, 12 años, G0103.

⁶⁵ Entrevista con niña otomí, queretana, nueve años, G0106.

precariedad laboral y sus repercusiones en la trayectoria escolar de los niños. Es una familia que se desplaza por diferentes rumbos de la ciudad para realizar sus actividades comerciales, es otomí y originaria de Barrio II Santiago Mezquititlán, Querétaro. Los niños eran conocidos en la primaria como los niños Bernardino. En realidad son dos familias, pero los niños se identifican como una sola. Se trata de las familias de dos hermanos que migraron cuatro años atrás a vivir a la Ciudad de México, y cuya inestabilidad en el empleo les ha llevado a recorrer diversos puntos del Distrito Federal.

La familia Bernardino la integran dos parejas, una con cinco niños y otra con tres. Las actividades a las que se dedican los padres de familias son informales, uno de ellos es cargador en la Central de Abastos, mientras el otro es ayudante de albañil en Coyoacán. En tanto, las esposas y los hijos trabajan vendiendo dulces y artesanías en diversos puntos de la ciudad.

E: ¿Tu papá en qué trabaja?

I: Mi papá trabaja de albañil.

E: ¿Dónde trabaja tu papá?

I: Trabaja por aquí, por Coyoacán.

E: ¿Y tu papá trabaja con otras personas o por su cuenta?

I: Con otras personas, le ayuda a un albañil que conoce, pero a veces no tienen trabajo.

E: ¿Y a qué se dedica tu papá cuando no tiene trabajo con el albañil?

I: Pues a veces a vender con nosotros.⁶⁶

Por las mañanas, algunos miembros de la familia Bernardino se desplazan a vender en la salida de la estación San Cosme del Metro, y por las tardes venden dulces en el cruce Miguel Ángel de Quevedo y Universidad. Además de vender dulces, los niños suelen ayudar a los dueños de algunos de los puestos de comida ubicados en la zona a cargar agua o lavar los trastes, todo con la idea de obtener algunos pesos más para su sustento.

E: ¿Y tu mamá en qué trabaja?

I: Vende dulces, en el Metro Miguel Ángel de Quevedo.

E: ¿Tiene su puesto o anda vendiendo?

I: Anda vendiendo en el cruce, en los semáforos, frente a la panadería o las librerías.

E: ¿Qué días vende?

I: Todos los días

E: ¿Y ustedes le ayudan a vender?

I: Yo los sábados y domingos.

⁶⁶ Entrevista con adolescente otomí, queretana, 13 años, G0102.

E: ¿Y tus hermanos?
I: También ellos van a vender.⁶⁷

En este caso, la inestabilidad en el empleo del padre hace que los únicos ingresos estables, si se pudiera decir así, sean los recursos que obtienen las madres y los niños vendiendo dulces en la calle. Tales ingresos son insuficientes para satisfacer las necesidades básicas de alimentación y vivienda de la familia. En el caso de la familia Bernardino, las necesidades económicas fueron tan apremiantes que una de las niñas se vio obligada a dejar la escuela y conseguir trabajo en un restaurante ubicado en Miguel Ángel de Quevedo. Se trata de una niña de trece años que dejó la escuela cuando cursaba el segundo bimestre del sexto grado.

E: ¿Y tu hermana mayor por qué no viene?
I: Porque está trabajando.
E: ¿En qué está trabajando?
I: En un restaurant.
E: ¿En qué restaurant?
I: En Miguel Ángel.
E: ¿En qué horario trabaja?
I: De nueve de la mañana a ocho de la noche.
E: ¿Y qué día descansa tu hermana?
I: Los jueves.
E: ¿Y qué hace en el restaurant?
I: Lava los trastes.
E: ¿Y cuánto gana?
I: Le pagan quinientos pesos... Ahí trabaja también una muchacha que se llama Lupita, y a ella le pagan setecientos pesos.
E: ¿Y Lupita y tu hermana hacen lo mismo?
I: Sí, las dos lavan trastes.
E: ¿Por qué le pagan más a Lupita?
I: Porque le echa más ganas.
E: ¿Y acaso tu hermana no le echa ganas?
I: No sé.⁶⁸

En casos como este, los indígenas menores de edad que laboran en establecimientos formales trabajan sin prestaciones y reciben un pago inferior al que obtienen otras personas. Es ilegal que a los 13 años los niños realicen trabajos formales en un comercio y que cubran jornadas de 11 horas de trabajo. Al respecto, la Ley Federal del Trabajo establece en su Artículo 22 que “queda prohibida la utilización del trabajo de los menores de catorce años y de los mayores de esta edad y menores de dieciséis que

⁶⁷ Entrevista con adolescente otomí, queretana, 13 años, G0102.

⁶⁸ Entrevista con niño otomí de Querétaro, 12 años, G0114.

no hayan terminado su educación obligatoria” (Ley Federal del Trabajo, Art. 22, 2006). Los niños que desempeñan actividades laborales al margen del respaldo jurídico se encuentran en un estado de indefensión, trabajando jornadas extensas, con salarios inferiores a los de otros trabajadores, sin acceso a servicios médicos, sin prestaciones sociales y con riesgo para su salud e integridad personal. Esos son algunos de los muchos cuestionamientos acerca del trabajo infantil.

Ante la precariedad económica de los padres, los diferentes miembros de la familia están obligados a contribuir al sustento dedicándose a diferentes actividades informales. El trabajo inestable de los padres de familia indígenas genera dificultades para completar recursos destinados a alimentación, vivienda, salud y educación. Frente a las necesidades económicas de las familias indígenas pareciera que el trabajo infantil se vuelve indispensable y definitorio del presupuesto familiar. En los siguientes apartados se analizarán algunos otros aspectos de las condiciones de vida de la familia Bernardino, intercalados con las referencias a la vida de otros grupos familiares indígenas.

4.2 El trabajo infantil y la escuela

¿Dónde están los niños indígenas cuando no van a la escuela? ¿Qué razones tienen los niños para faltar al colegio? Ésta fueron algunas de las interrogantes presentes en esta investigación. En diversas ocasiones, en el diario de campo se registró que cuando los niños indígenas no están en la escuela se les puede localizar en la calle trabajando (Galeana, 1997). En una hora en la que deberían encontrarse en clase, los niños están vendiendo en los puestos de sus padres, caminado por las calles y ofreciendo dulces en los cruceros (Galeana, 1990). Esta situación era frecuente con los niños Bernardino, de los cuatro niños de una familia, tres se alternaban para faltar a la escuela, al niño que faltaba se le podía ubicar en la calle vendiendo en el cruce de Miguel Ángel de Quevedo y Universidad.

Al igual que los niños Bernardino, otros niños indígenas que estudiaban en la escuela analizada combinaban su asistencia al colegio con el trabajo en la calle, fundamentalmente en el comercio informal. Las actividades a las que se dedican los niños casi siempre se vinculan con el trabajo de sus padres. Por ejemplo, a las familias que tienen un puesto de artesanías frente al mercado con frecuencia las acompañan sus hijos, quienes en algunos casos se hacen cargo del puesto durante una parte del

día. Los niños van adquiriendo responsabilidades poco a poco, empiezan acompañando a sus padres al puesto, cuando crecen un poco los padres les dejan cuidar el puesto por ratos:

E: ¿Y qué le ayudas a hacer a tu mamá?

I: Si ella va al baño yo cuido el puesto, ya me sé todos los precios.

E: ¿Y es difícil atender el puesto?

I: Nooo, porque siempre estoy ahí y veo lo que hace mi mamá.

E: ¿Y qué pasa si tienes un problema en el puesto mientras no está tu mamá?

I: Viene mi tía que tiene su puesto en frente.⁶⁹

Para algunos niños indígenas la incorporación al trabajo de sus padres es gradual, se da poco a poco, como en este caso y con la ayuda y vigilancia de sus parientes, hasta que los niños se convierten en responsables del puesto y ya pueden realizar sus actividades comerciales de forma autónoma en ausencia de sus padres, como es el siguiente caso:

E: ¿Y a qué horas empiezas a vender aquí?

I: A las diez, bueno mi mamá abre el puesto todos los días a esa hora... bueno menos los lunes.

E: ¿Y tú a qué horas empiezas a atender el puesto?

I: Cuando salgo de la escuela vengo para acá, como a las 2:00 de la tarde.

E: ¿Y tus papás que hacen cuando tú llegas al puesto?

I: Ellos se van por más telas y material para hacer cosas.

E: ¿Y a qué horas cierran?

I: A las siete, porque a esa hora cierran los locales del mercado. Mi mamá viene como a las seis para recoger las cosas e irnos a la casa.⁷⁰

En este caso se trata de una adolescente de trece años, cuya familia vende bordados y tejidos. Madre e hija son parte de un grupo de familias mazahuas originarias de un pueblo cercano a Valle de Bravo, en el Estado de México. Para esas familias el trabajo no termina con la venta en la calle, es una labor que sigue en casa, pues comercian artesanías que requieren de mucho detalle. Ellos llegan a su casa después de las ocho de la noche, preparan algo de cenar y continúan elaborando sus artesanías hasta altas horas de la madrugada.

⁶⁹ Entrevista con niña otomí, queretana, nueve años, G0106.

⁷⁰ Entrevista con niña mazahua de 13 años, originaria del Estado de México, G0110

Pero no para todos los niños indígenas la incorporación al trabajo en la calle es gradual. Algunos adquieren responsabilidad como único sustento de su familia a corta edad, y sin el trabajo de esos niños los miembros de su familia no comen. Ese es el caso de una niña otomí de ocho años, que es la mayor de seis hermanos, cuyo padre murió de complicaciones de su alcoholismo cuando la niña tenía seis años y su mamá estaba embarazada de su hermano más pequeño. Es una familia poblana que vive en el cuadrante de San Francisco con sus abuelos paternos, quienes rentan en ese lugar dos cuartos.

Los abuelos paternos de esta niña tienen un puesto de artesanías frente al Museo de Culturas Populares. Pero la niña, su mamá y sus hermanos se dedican a mendicidad. Ellos caminan en grupo por el centro de Coyoacán. La niña de ocho años es quien pide a los transeúntes una moneda para comer o les solicita alimentos o agua. Cuando los transeúntes le dan dinero, la niña se lo entrega a su mamá, que la espera a lo lejos; pero cuando la gente le da alimentos los entrega a sus hermanos que andan con ella. De hecho, la niña funge como traductora de su madre, quien no habla español.

E: ¿Y últimamente has venido?

I: Sí vine mañana.

E: ¿Viniste ayer, querrás decir?

I: Yo sí ¿y tú?

E: No, yo no ¿Y cuando no vienes a dónde vas?

I: A trabajar.

E: ¿En qué trabajas?

I: Vendo.

E: ¿Y dónde vendes?

I: Aquí en Coyoacán.

E: ¿Y qué vendes?

I: Pulseras y juguetes.⁷¹

Como se puede apreciar en el fragmento anterior, la niña habla español, pero todavía tiene problemas con algunas palabras; por ejemplo, el uso de los tiempos (pasado, presente, futuro). Es una niña que regularmente habla otomí con su familia, lo mismo que con sus paisanos, pero que a los transeúntes se dirige en español.

La niña de este caso dice que vende pulseras y juguetes, sin embargo, se le observó en varias ocasiones caminando por el centro de Coyoacán sin ningún producto para vender. Al preguntarle a la niña sobre las razones por las que trabaja, ella dice:

⁷¹ Entrevista con niña otomí, poblana, ocho años, G0108.

E: ¿Por qué vendes?
I: Porque le ayudo a mi mamá.
E: ¿Y tu papá?
I: Se murió.
E: ¿Cuándo se murió?
I: Cuando estaba embarazada mi mamá [la directora dice que el papá de Saraí, murió el año pasado].
E: ¿Y de qué murió?
I: Ya ves, de andar tomando, tomaba mucho.⁷²

Es una niña que a los ocho años ha cursado dos veces el primer grado y las dos veces ha reprobado. Ella con frecuencia falta a la escuela. Al preguntarle a su madre [mediante la traducción de otra madre indígena], la mujer dice que su hija falta porque no le gusta la escuela y no quiere asistir porque prefiere ir a trabajar. En la escuela, a la niña sus compañeros y maestros la describen como violenta, peleonera, sucia y de mal olor. Incluso algunos de sus maestros la catalogan como una niña que prácticamente vive en situación de calle. Al respecto, cabe retomar las dos categorías que emplea Hernández Rosete (1998) en relación con los niños en situación de calle: el niño que vive en espacios públicos y el niño que trabaja en espacios públicos.⁷³ Los niños indígenas que viven y trabajan en Coyoacán, cuyos testimonios se han recogido en esta investigación, se pueden ubicar como niños que trabajan en espacios públicos, que tienen un hogar, que acceden a educación básica, pero que ante la precariedad económica de sus familias se ven obligados a trabajar en espacios públicos. Los niños se van habituando a éstos y van estableciendo relaciones con otras personas.

4.2.1 El trabajo infantil, ¿aprendizaje o explotación?

Uno de los aspectos controvertidos respecto del trabajo infantil es la discusión sobre si se trata de un aprendizaje o bien de explotación infantil. Eso lo evidencia el caso de un niño mazahua originario del Estado de México, cuya madre trabajaba en el servicio doméstico de una casa en Coyoacán. A ese niño su madre lo ha colocado como

⁷² Entrevista con niña otomí, poblana, ocho años, G0108.

⁷³ En la categoría niños que viven en espacios públicos se encuentran aquellos que viven en la calle sin sus padres, confiéndole a la vía pública un sentido de supervivencia cotidiana. En la categoría niños que trabajan en espacios públicos se encuentran los menores de edad que trabajan en la vía pública, pero que viven con sus padres y cuentan con un hogar identificado con domicilio familiar, que tienen acceso a educación básica, pero que por la precariedad del ingreso familiar se ven en la necesidad de realizar actividades de carácter mercantil en espacios públicos (Hernández Rosete, 1998: 25-26).

ayudante de un locatario de frutas en el mercado de Churubusco. Por las mañanas el niño va ayudar al dueño del puesto a colocar las frutas y está aprendiendo a vender. El niño describe su actividad de la siguiente forma:

E: ¿Qué haces en las mañanas?

I: Yo estoy trabajando donde venden fruta.

E: ¿En dónde?

I: En el mercado de Churubusco.

E: ¿Qué fruta vendes?

I: Casi es pura verdura.

E: ¿De quién es el puesto?

I: De un señor que conoce mi mamá, yo le ayudo.

E: ¿Tu mamá te llevó ahí?

I: Sí, dice que para que aprenda a vender.

E: ¿Qué días le ayudas?

I: Todos los días.

E: ¿A qué horas?

I: De lunes a viernes, de las 7:00 de la mañana hasta las 12:00, los sábados y domingos de 7:00 de la mañana hasta las seis de la tarde.

E: ¿Y qué haces?

I: Cargo la fruta y verdura, la limpio, la acomodo y a veces vendo.

E: ¿Y cuánto te pagan?

I: Doscientos a la semana, porque estoy aprendiendo.⁷⁴

Este tipo de actividad pareciera tener como fin introducir a los niños al trabajo, con el propósito de que adquieran algunas habilidades o un oficio. Sin embargo, no deja de ser un trabajo en el que se enmarcaran los esfuerzos de los niños. En esos casos, como lo menciona Schlemmer:

el pago por la tarea realizada es visto más bien como prima, como una recompensa para animarlos en sus esfuerzos y nunca se empareja con los ingresos de un adulto, aún para una cantidad de trabajo igual, porque el patrón necesita sus propias recompensas por todo el esfuerzo realizado para la formación y el control al niño confiado (Schlemmer, 2000: 6).

Desde la perspectiva de los organismos internacionales, como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y la Organización Internacional del Trabajo (Unicef, OIT, Banco Mundial, 2010), el trabajo infantil es una forma de explotación, por el contrario, algunos de los padres no lo consideran así, ellos lo explican como una necesidad. Esta es la respuesta de una madre de familia indígena ante el

⁷⁴ Entrevista con niño mazahua, mexiquense, 14 años, G0111.

cuestionamiento de una burócrata que en la delegación que se negaba a darle una beca a su hijo:

E: ¿Y cómo le hizo para obtener la beca de su hijo?

I: No se crea, no es fácil, en el Ana María Hernández⁷⁵ hay una secretaria que se encarga de los trámites, pero si no le caes bien [a la secretaria] no te hace el trámite... A mí me decía que no había becas... Yo le dije yo sé que hay becas, una señora me dijo, lo que pasa es que usted no me quiere hacer los trámites, pero no vengo aquí por gusto, vengo por necesidad...Y [la secretaria] no quería, no quería, decía que me había visto en el parque vendiendo dulces y que yo explotaba a mis hijos... Yo le dije, tenemos necesidad, por eso trabajamos, pero mis hijos van a la escuela y yo no los exploto.⁷⁶

En este testimonio se pueden observar dos perspectivas sobre el trabajo infantil; por un lado, la burócrata de la Delegación que considera que a los niños indígenas los explotan sus padres, porque los ponen a vender en la calle. Por otro lado, la posición de la madre indígena que señala que no explota a su hijo, que trabajan por necesidad, pero que los niños van a la escuela. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) en su informe 2010 señala que una proporción considerable de niños trabajadores se las arreglan para asistir a la escuela por lo menos algún tiempo, a pesar de las exigencias del trabajo (Unicef, OIT, Banco Mundial, 2010).

Con respecto al trabajo infantil existen fuertes discusiones y posiciones opuestas. Por ejemplo, hay quienes consideran que el trabajo infantil en los grupos indígenas “es visto como la oportunidad de introducir a los niños al mundo de los adultos, tal y como la escuela enseña ‘los conocimientos universales’ a los estudiantes” (Martínez, 2007: 104). Desde perspectivas como ésta se explica el trabajo infantil como “ayuda”, pues se dice que “incluso los materiales para la escuela, la ropa y las golosinas deben adquirirse con dinero obtenido por los niños a través de la ayuda que prestan en el puesto de venta de alguno de los adultos, vendiendo chicles, o boleando zapatos” (Martínez, 2007: 105). También hay quienes han analizado la presencia de los niños indígenas en los puestos de sus padres, desde el aprendizaje observacional, destacando en la socialización y la colaboración tácita como apoyo social e interaccional que permite a los niños indígenas desarrollar sus habilidades (Paradise, 1996).

⁷⁵ El Ana María Hernández, como le dice la gente del lugar, es un Centro de Desarrollo Comunitario de la Delegación Coyoacán, ubicado en Pacífico núm. 181, Col. Barrio de la Concepción, donde se encuentran las oficinas de atención de la Delegación Coyoacán que se encargan de atender a la población en riesgo.

⁷⁶ Entrevista con mujer nahua, poblana, 35 años, G0201.

Desde los organismos internacionales como el Unicef y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se promueve la erradicación del trabajo infantil, pues se considera que éste no sólo constituye una violación a los derechos de los niños, sino que además tiene consecuencias para el desarrollo de los países.

En relación con el trabajo infantil, el Unicef y la OIT buscan erradicar trabajos forzados, ocupaciones peligrosas y el trabajo de los menores de 12 años (Organización Internacional del Trabajo, 1996). Al respecto, la OIT logró en 1999 que varios Estados suscribieran el *Convenio núm. 182 Sobre las peores formas de trabajo infantil*, en el que se comprometen a “adoptar medidas inmediatas y eficaces para conseguir la prohibición y la eliminación de las peores formas de trabajo infantil con carácter de urgencia” (OIT, 1999: 1).

4.2.2 Las situaciones que enfrentan los niños indígenas en la vía pública

Los niños al trabajar en la calle enfrentan un sin número de situaciones que ponen en riesgo su integridad; entre las que se detectaron y pudieron documentarse en el trabajo de campo destacan accidentes, violencia y extravío por las calles.

Los niños indígenas dedicados al comercio ambulante son hábiles para desplazarse en la ciudad, trabajan en compañía de un adulto que los observa a lo lejos o bien en grupo con otros niños, aunque excepcionalmente algunos andan solos.

E: ¿Y su hijo anda vendiendo solo?

I: Sí, pero siempre sé por dónde anda, conocemos a las personas de los diferentes puestos y comercios. Mi hijo les habla y les hace mandados, y como ya lo conocen pues le dan algo, pero sobre todo lo ayudan cuando tiene algún problema. Cuando no nos dejaban vender cerca del jardín, unos policías le quisieron quitar su canasta y uno de los comerciantes le ayudó.

E: ¿Y no es peligroso para su hijo andar solo?

I: Pues sí lo es, pero él tiene que aprender a defenderse.⁷⁷

Asimismo, los niños han establecido relación con otros comerciantes no indígenas que trabajan en la zona; algunos fungen como mandaderos de los comerciantes establecidos. Esto les ayuda a obtener algunos recursos adicionales, pero también les garantiza el apoyo de los comerciantes en caso de necesitarlo.

⁷⁷ Entrevista con Mujer nahua, poblana, 35 años, G0201.

Los niños Bernardino también solían establecer vínculos con los comerciantes con quienes compartían lugar de trabajo; se dedicaban a vender dulces en un crucero y complementaban sus ingresos ayudando a algunos comerciantes de alimentos que tienen sus puestos en la zona. Las actividades que realizaban los niños Bernardino implicaban riesgos, por lo que con frecuencia enfrentaban algún incidente:

E: ¿qué te pasó en el dedo? [El niño traía vendado el dedo índice de la mano derecha.]

I: Me lo corté con un machete.

E: ¿Y qué hacías tú con un machete?

I: Es que estaba lavando los trastes de un amigo que tiene un puesto, se me cayó [el machete] y me corté.

E: ¿De qué es el puesto de tu amigo?

I: De tacos, vende tacos en Miguel Ángel.

E: ¿Hace cuánto que te cortaste con el machete?

I: Antier.

E: ¿Y ya fuiste al doctor para que te cosieran la herida?

I: Ya pasó, ya no duele.

[En eso el niño se descubre el dedo índice derecho y muestra una cortada que aún no ha cicatrizado.]⁷⁸

Este caso constata que el trabajo con utensilios punzocortantes es peligroso para los niños, situación que agravan las precarias condiciones de las familias indígenas, pues pocas veces el niño recibe atención médica. Afortunadamente, en este caso la cuestión no pasó a mayores y la herida del niño cicatrizó después de unas semanas. Asimismo, llama la atención cómo maneja el niño el dolor, niega que la herida le duela y dice que ya pasó. A ese niño, sus primos y hermanos lo ven como un niño fuerte, incluso así lo describen sus compañeros de clase:

E: ¿Y cómo era tu amigo?

I: Era un niño negrito, gordito, fuerte... era buena gente, no se peleaba, ni se burlaba, ni nada.⁷⁹

De acuerdo con sus propios hermanos, el niño era muy fuerte porque trabajaba mucho. No obstante que el niño era considerado fuerte, su estatura era inferior a la de su hermano dos años menor. El niño lo explicaba de la siguiente manera:

E: ¿Por qué si tu hermano tiene dos años menos es más alto que tú?

I: Es que yo cargo cosas pesadas.

E: ¿Qué cosas pesadas cargas?

⁷⁸ Entrevista con niño otomí, queretano, 12 años, G0114.

⁷⁹ Entrevista con niño no indígena de 11 años, cursaba quinto grado, G0401

I: Diablitos con agua.
 E: ¿Cómo es eso de diablitos con agua?
 I: Pues es un diablito que lleva garrafones de agua.
 E: ¿Y para quién son los garrafones?
 I: Para una amiga de un puesto.
 E: ¿Y qué vende tu amiga del puesto?
 I: Ella vende quesadillas.
 E: ¿Y cuánto te paga?
 I: A veces veinticinco pesos, depende de cómo le va en las ventas.⁸⁰

Según el niño, el trabajo lo había hecho fuerte, pero al mismo tiempo podría haber afectado su crecimiento y provocar que su estatura fuera inferior a la de su hermano menor. Resulta inconveniente, tanto para el desarrollo de sus capacidades intelectuales como para su crecimiento físico, que los niños realicen trabajos pesados.

4.2.3 Aprender a vivir y trabajar en el espacio de subsistencia

Los niños al trabajar en la vía pública “se insertan paulatinamente en un modo de vida que puede ser referido como un proceso de callejerización” (Hernández Rosete, 1998:26). En ese proceso los niños indígenas se confrontan con otros niños que trabajan en el mismo lugar. Ante las situaciones de violencia que enfrentan, los niños aprenden a crear estrategias para vivir en ese ambiente hostil, no sin antes pasar por agresiones que implican, en algunas ocasiones, golpes y heridas físicas.

Los niños en su estancia en la calle enfrentan frecuentes situaciones de violencia. Un ejemplo al respecto es la situación que encaró otro de los niños Bernardino, uno de siete años que cursaba el segundo grado, a quien en alguna ocasión golpeó en la calle otro niño que también trabajaba en el crucero de Miguel Ángel de Quevedo y Universidad:

E: ¿Por qué tienes sangre en la nariz?
 I: No sé.
 E: ¿Cuándo te salió sangre?
 I: En la noche.
 E: ¿Qué le pasó a Adolfo? [Dirigiéndome a su hermana.]
 I2: Le pegaron ayer en la noche. Un niño más grande que también trabaja en Miguel Ángel lo golpeó en la pared.
 E: Mira, se cierran sus ojitos. ¿Tienes sueño?
 I: Sí.

⁸⁰ Entrevista con niño otomí, queretano, 12 años, G0114.

E: ¿Te duele la cabeza?
I: Mucho.
E: ¿Tienes ganas de vomitar?
I2: Hace rato vomitó.
E: ¿A qué horas vomitó?
I2: Cuando se fue mi mamá a trabajar, vomitó.
E: ¿Y ya fueron al doctor?
I2: No.⁸¹

Después de la conversación se le informó a la directora, quien tuvo en observación al niño en la dirección hasta la hora de la salida, pues no había forma de avisarles a sus papás. Al final, el niño se fue a su casa con sus primos, a quienes la directora les pidió que les dijeran a sus tíos que lo llevaran al doctor y que no se presentara en la escuela hasta que fuera al médico. A los dos días el pequeño regresó; se le preguntó si lo habían llevado al médico, dijo que no, pero que ya se le había pasado el dolor, que ya sólo quedaba el chipote en la cabeza.

Como en este caso, en la calle los niños indígenas enfrentan situaciones violentas, ante las cuales se ven obligados a buscar diferentes estrategias para defenderse y enfrentar la vida en las calles. El siguiente es un ejemplo:

E: ¿Qué es lo más feo que te ha pasado en la calle?
I: Que siempre me pegan.
E: ¿Quién te pega?
I: Los demás niños.
E: ¿Y tú cómo te defiendes?
I: Me escapo.
E: ¿Y tú no te peleas con ellos?
I: No yo traigo a mi primo y ya.
E: ¿Y tu primo cuántos años tiene?
I: Tiene como trece.⁸²

Los niños para trabajar en la calle han de aprender a defenderse de los adultos o extraños, de la policía y de los inspectores de la delegación, así como de otros niños, que también trabajan en el mismo espacio y con los que pueden tener confrontaciones. Ante ello, tienen que aliarse con familiares, amigos y conocidos para defenderse. Todo ello forma parte del aprendizaje para trabajar en la vía pública.

Otra situación que afrontan los niños es extraviarse en las calles. Los niños pequeños se pierden en las calles y en ocasiones les cuesta trabajo encontrar a sus

⁸¹ Plática informal grabada en el recreo con dos hermanos otomíes queretanos, I es un niño de siete años; I2 es una niña de nueve años.

⁸² Entrevista con niño otomí, poblano, 12 años, G0103.

papás o el lugar de venta de sus familiares. Esa experiencia la refiere una niña otomí de nueve años como una de las más difíciles que ha vivido en Coyoacán y que más miedo le ha dado. La niña dice que cuando era más chiquita, un poco antes de entrar a la escuela y de cumplir seis años, acompañaba a su mamá a vender, pero en una ocasión al detenerse se distrajo viendo a unas personas, su mamá reemprendió la marcha y cuando la buscó no la encontró. Entonces la niña empezó a llorar, unas personas la vieron y le preguntaron por qué lloraba, pero como no sabía hablar bien español sólo decía mamá. Las personas la llevaron con unos policías, los cuales la subieron a su patrulla y emprendieron la búsqueda de la mamá. La niña reconoció el puesto de unos tíos y les dijo a los policías, quienes preguntaron a los dueños del puesto si conocían a la mamá de la niña, ellos dijeron que sí y ahí la dejaron, hasta que pasó su mamá por ahí.

4.2.4 Las habilidades que los niños adquieren al trabajar en la calle

Los niños indígenas desarrollan habilidades verbales y matemáticas para realizar sus actividades comerciales. Esas habilidades les permiten interactuar con los clientes y lograr que las personas les compren un producto, aunque en principio no deseen hacerlo. Eso forma parte del aprendizaje informal que los niños adquieren en su trabajo, lo que se manifiesta en el caso de una niña otomí de nueve años que es toda una experta en ventas con los jóvenes de la Universidad:

I: Es que Alisel le dice a los niños que le compren cosas. Les dice cómprenme que soy pobre, vivo en la calle.

E: ¿Así les dices tú a las personas cuando les vendes artesanías y dulces? ¿Cómo les dices?

I: Les digo: ¿Me compras una pulsera por favor?... Para mi comida...

E: ¿Y qué te dicen?

I: Dicen que no tienen dinero.

E: A ver, pláticame un poco más de cómo llegas con una persona para vender algo.

I: Les digo: oye amiga me compras un collar, unos dulces, totis, paletas, cigarros... Dicen no tengo dinero. Entonces les digo ¡Ándale! ¡Ándale! [La niña cierra y abre los ojos en una expresión de por favor.] Entonces me dicen: ¿Qué vendes?... y me compran... Cuando ya me compraron les digo: no que no tenías dinero. Y se ríen.⁸³

⁸³ Entrevista con niña otomí, poblana, nueve años, G0101A.

Los niños indígenas dedicados al comercio en la vía pública, como en este caso, a los nueve años saben muy bien cómo establecer un diálogo con las personas para lograr que les compren algunos de sus productos. A los adultos, vender los mismos productos les puede costar un poco de más trabajo.

Los niños en la calle ponen en práctica sus conocimientos matemáticos para vender sus productos, aunque formalmente en la escuela les cueste más trabajo poner las operaciones en papel. Ese es el caso de un niño de doce años que ha reprobado tres veces en primero, y que en los momentos del trabajo de campo de esta investigación cursaba el primero y segundo en el grupo 9-14. Aunque en la escuela le cuesta mucho realizar una suma en papel, en la práctica tiene gran habilidad para realizar sus ventas:

E: ¿Cómo le haces para cobrar cuando vendes?

I: Cuento con los dedos o meto unas sumas en mi cabeza.

E: ¿Y cómo sacas los números de tu cabeza?

I: Si me dan uno de cien y si me compran trece y saco arriba cero y luego cero y si hay uno pongo lo demás.⁸⁴

Ha sido documentado que “en su trabajo en el comercio, los niños resolvían bien los problemas mediante técnicas que no son aprovechadas por la escuela aunque funcionen bien y lleven al resultado correcto” (Carraher, 1991: 43). Ese es el caso de varios niños que desarrollan sus actividades en Coyoacán, ellos son muy hábiles para vender y realizar operaciones matemáticas. Y como lo menciona Carraher (1991: 174), “Las mismas criaturas que cometen errores absurdos en la escuela saben muy bien las matemáticas que necesitan para sobrevivir.”

Otra habilidad que los niños indígenas manejan en el comercio en la vía pública es el uso de dos lenguas en una misma situación. Cuando así les conviene, negocian el precio de un producto con el cliente en español, pero consultan con sus familiares el precio definitivo en lengua indígena:

E: En la calle, ¿cuándo hablas otomí?

I: Así como ahorita, cuando estoy vendiendo y tengo que preguntar el precio de una pulsera a mi mamá... Hablo rápido en otomí y las personas que compran no entienden, como tú ahorita.⁸⁵

⁸⁴ Entrevista con niño otomí, poblano, 12 años, G0103.

⁸⁵ Entrevista con niña otomí, poblana, 8 años, G0108

Las habilidades verbales y matemáticas que los niños indígenas desarrollan en su trabajo cotidiano no se retoman ni valoran en la escuela. Las estrategias que utilizan para realizar sus actividades comerciales y resolver los problemas matemáticos que enfrentan no se aprovechan en la escuela. En ésta se trata a los niños indígenas como si no supieran nada, como si no tuvieran experiencia laboral. Los niños indígenas en la calle se mueven con facilidad, pueden establecer relaciones comerciales con personas desconocidas de diferentes edades y nivel socioeconómico, pero en la escuela son catalogados como niños con problemas de aprendizaje.

4.3 Cacicazgo y relaciones de comercio entre las familias indígenas

No todos los comerciantes artesanos indígenas que viven y trabajan en Coyoacán enfrentan los mismos problemas económicos. Hay quienes han establecido vínculos con otros comerciantes, han tomado parte en negociaciones con las autoridades delegacionales por la venta en vía pública, han participado en movilizaciones y en algunos casos se han convertido en representantes de sus paisanos.

Los representantes son muy importantes para los comerciantes indígenas porque “en un contexto ajeno y hostil, la única forma de poder acceder a un pedazo de acera para vender y evitar la agresión por parte de otros comerciantes y de la policía, es pertenecer a una organización, y mejor aún si es con gente de su pueblo” (Oehmichen, 2005: 218).

Algunas de las personas que fungen como representantes han sabido sacar provecho de ello. De hecho, se han constituido en caciques⁸⁶ que median entre las autoridades delegacionales y sus paisanos. Ese es el caso de uno de los representantes de los artesanos otomíes poblanos, que de acuerdo con información recogida en entrevistas informales –con su hijo y con algunos de sus paisanos– es dueño de al menos tres puestos de artesanías en dos calles distintas del Centro Histórico de Coyoacán y en el Bazar Artesanal. Los puestos los atiende la familia del representante y algunos paisanos que él contrata como empleados. Además, sus familiares suelen participar en diversas exposiciones artesanales organizadas en diferentes puntos de la ciudad y del país.

⁸⁶ El cacicazgo puede entenderse, como lo menciona Paré (1999), como un fenómeno de mediación política caracterizado por el ejercicio informal y personal del poder para proteger intereses individuales o de fracción.

Asimismo, este representante mantiene relaciones comerciales con familiares y paisanos que viven en su pueblo de origen, a quienes les compra productos de chaquira, lentejuela y amate que luego revende en la Ciudad de México. Como él, existen otras personas que se dedican a realizar actividades similares:

E: ¿De dónde es usted?

I: De Puebla, de San Pablito Pahuatlán.

E: ¿Y allá a qué se dedica la gente?

I: Hacen papel amate y chaquira, tienen sus clientes aquí a los que les entregan [los productos que elaboran]... nosotros no tenemos esos clientes porque vendemos poco.

E: ¿Y las personas a la que les venden los artesanos de su pueblo de dónde son?

I: Algunos son paisanos que viven acá, otros son gente de aquí o de Puebla que saben que allá trabajan chaquira y amate y van a comprar o les vienen a entregar.⁸⁷

En algunos casos, los artesanos indígenas tienen como intermediarios a otros indígenas, para quienes las actividades en el comercio informal han resultado redituables en términos económicos y de relaciones sociales con su comunidad de origen y con sus paisanos en la ciudad. En este caso, las relaciones entre los artesanos indígenas no únicamente son de parentesco, sino también económicas y de poder. Se trata de relaciones económicas que “tienen como soporte por un lado a la familia y por otro a la comunidad, sobre la base el parentesco tanto consanguíneo como ritual, se establecen relaciones de producción que no necesariamente son igualitarias y de no explotación” (Torres, 2004). Son relaciones comerciales en las que unos tienen mayor poder sobre otros indígenas, aun de la misma familia o comunidad de origen.

Al representante de los artesanos otomíes poblanos mencionado lo reconocen sus paisanos, e incluso los profesores de la escuela estudiada, como una persona a la que le va bien económicamente, pues tiene una buena casa en el pueblo y una camioneta. En la escuela, el hijo del comerciante con frecuencia aludía a los viajes a su pueblo en la camioneta de su padre. Los docentes también tienen claro que algunas familias indígenas tienen mayor estabilidad económica que otras, y una parte importante de esa estabilidad la han logrado gracias a las relaciones que han establecido con otros comerciantes.

⁸⁷ Entrevista con mujer otomí, poblana, 28 años, G0202.

E: ¿Qué sabe de los niños indígenas que estudian en esta escuela?

I: Son de San Pablito Pahuatlán, Puebla... pues lo que he visto es que hay diferencias entre los niños indígenas. Hay niños cuyos papás por varios años han tenido puestos de artesanías en el centro de Coyoacán, en la Universidad, y que tienen cierta estabilidad... Y no es lo mismo que tú te pongas a vender chicles a que vendas artesanías... Las artesanías tienen más valor y si tienen un lugar fijo ganan un poco más... Por ejemplo, los puestos de los papás de Francisca y Carmen están frente al Museo de Culturas Populares, el café El Jarocho y en la casa de Trotsky. Y con el apoyo de diversos grupos e incluso de la delegación les avisan de diferentes exposiciones; por ejemplo, en el Palacio de los Deportes, van ponen un local y ganan más... Y tienen posibilidades de relacionarse con otros artesanos. Depende mucho de cómo se mueven los indígenas para relacionarse y buscar apoyo.⁸⁸

Sólo cuando se observa la interacción directa de las familias en una situación concreta se puede apreciar cómo se relacionan los comerciantes indígenas que viven y trabajan en Coyoacán. En la última parte del trabajo de campo se recibió información acerca de una fiesta familiar del representante mencionado. La fiesta fue en la ciudad con motivo de la graduación de sexto grado de su hijo menor.

4.3.1 Graduaciones escolares y relaciones de compadrazgo

Como lo menciona Maldonado (1999), las graduaciones de preescolar y primaria se han convertido en motivo de compadrazgo y fiesta entre las familias indígenas. Las graduaciones escolares sirven para consolidar vías de ayuda mutua lo suficientemente sólidas y flexibles que permitan enfrentar las dificultades de la vida;⁸⁹ además, son ocasión para mostrar la solvencia económica y lograr reconocimiento entre amigos y paisanos.

En el fin de cursos del ciclo escolar 2009-2010 no se realizó fiesta escolar en la primaria ni ceremonia religiosa alguna, sólo se programó una ceremonia cívica de cambio de escoltas y entrega de certificados, que finalmente se canceló debido a un fuerte aguacero que se registró a la hora programada. Pero eso no fue impedimento para que las familias de los niños indígenas organizaran su propia fiesta.

⁸⁸ Entrevista con maestra, 45 años, G0306.

⁸⁹ Maldonado (1999) reporta la expansión de las graduaciones a final de curso, lo cual aparentemente es absurdo y carente de lógica, pero que adquiere sentido si se le relaciona con el significado que tiene el compadrazgo y la expansión de redes de reciprocidad para los grupos indígenas.

De acuerdo con una entrevista informal con los niños indígenas graduados, a las diez de la mañana del último día de clases, en la iglesia del Cuadrante, se celebró una misa en honor de uno de los niños indígenas egresado de la escuela analizada y de sus tres primas. El niño es hijo del representante de los comerciantes indígenas y las niñas son hijas de sus hermanos. Aunque ninguno de los otros niños de la primaria tuvo un traje especial, los niños indígenas referidos sí. El niño vistió un traje gris, camisa morada y corbata negra, y las niñas llevaron un vestido rosa.

Después de la misa se organizó un almuerzo en la casa que renta el representante de los artesanos en el Cuadrante de San Francisco; se sirvieron consomé y barbacoa traídos de su pueblo. A la fiesta estuvieron invitados familiares y paisanos residentes en la ciudad, pero también acudieron familiares y amigos que vinieron del pueblo. También acudieron a la fiesta otros comerciantes de Coyoacán, no del mismo grupo indígena, y los integrantes de una organización no gubernamental que les apoya. El graduado también invitó a sus amigos de la escuela; acudieron a la fiesta cuatro niñas no indígenas de su grupo de sexto grado.

El niño tuvo padrino de graduación y recibió como regalo un teléfono celular. El padrino fue un amigo de su papá que vive en el pueblo. Como lo señala Maldonado, (1999) la importancia de la fiesta de graduación es que da la posibilidad de ampliar el círculo de compadres y en realidad ese fue el motivo de la fiesta.

Pasado el aguacero, llegaron a la primaria todos los alumnos de la escuela con sus familiares para recoger boletas y certificados. Al centro educativo acudieron algunos de los familiares e invitados de los niños indígenas procedentes de su pueblo para presenciar la ceremonia de entrega de certificados. Era impresionante ver a las familias indígenas con sus trajes coloridos, con sus quesquémiles de lana blanca y azul, algunos de ellos sin zapatos.

Entre indígenas que asistieron a la clausura de fin de cursos destacaba la figura del representante de los comerciantes indígenas, una persona de aproximadamente cincuenta años, 1.60 m de estatura, robusto, con abdomen abultado, vestía pantalón azul, camisa de rayas y chamarra azul de mezclilla.

El representante es una persona que respetan y admiran sus paisanos en la ciudad y en su pueblo de origen. En plática informal los padres de otros niños indígenas que también asistieron a la clausura decían: “No cualquiera organiza una comida en la ciudad, manda traer barbacoa al pueblo, invita familiares, paisanos y otros comerciantes y además trae invitados del pueblo.” Asimismo, sus paisanos dicen

que el representante tiene camioneta y que cuando va a arreglar sus asuntos viste de traje. El personaje referido difícilmente acude a la escuela a enterarse de las calificaciones de su hijo, la que acude es su esposa. El representante es una persona a la que tampoco se le puede ubicar en sus puestos, su hijo lo describía como una persona muy ocupada a la que no se podía encontrar en un solo lugar.

Los familiares de los niños de sexto grado esperaban la ceremonia de entrega de certificados, la cual no se realizó. Los graduados se retiraron a sus domicilios después de recibir su certificado en su salón de clases, no sin antes pasar por la toma de fotografías y, en el caso de los niños indígenas, por la entrega de regalos. Los niños indígenas continuaron la fiesta en la casa del representante de los artesanos. De acuerdo con las palabras del festejado, la comida fue caldo de camarones y todo culminó con un baile.

4.4 La vivienda como problema económico que enfrentan las familias indígenas

Uno de los principales problemas que enfrentan las familias indígenas migrantes es la vivienda (Hiernaux, 2000; Audefroy, 2004; Albertani 1999). Las familias indígenas de la escuela analizada que viven y trabajan en Coyoacán rentan uno o dos cuartos en las colonias Cuadrante de San Francisco, Copilco el Alto, Candelaria, Huayamilpas, Santo Domingo y Tacubaya. Las familias indígenas viven en grupos estrechamente vinculados, pueden ser familiares o paisanos de la misma comunidad de origen. Por ejemplo, la mayoría de los otomíes de San Pablito Pahuatlán, Puebla, vive en el Cuadrante de San Francisco. En tanto que algunas de las familias mazahuas originarias de Valle de Bravo, Estado de México, viven en Huayamilpas. Las familias nahuas de Hidalgo y Puebla rentan en Santo Domingo. Mientras que los otomíes de Querétaro viven en el Cuadrante de San Francisco, en la Colonia Roma y en Tacubaya.

Las familias indígenas que trabajan en Coyoacán, al igual que otras familias indígenas en la ciudad, viven en condiciones de hacinamiento. Éste “se encuentra generalizado, ya que en un solo cuarto vive un matrimonio con sus hijos, aunque también algunos cuartos llegan a alojar hasta a tres parejas con sus criaturas” (Oehmichen, 2005: 252). Las familias indígenas rentan una o dos habitaciones que les sirven para comer, dormir y realizar todas sus actividades, en algunos casos

comparten el mismo baño entre varias familias. En una o dos habitaciones pueden vivir hasta doce personas, dos o tres familias.

E: Actualmente ¿Dónde vives?

I: Aquí en el Cuadrante de San Francisco.

E: ¿Y ahí pagan renta o qué hacen?

I: Pagamos mil doscientos por dos cuartitos.

E: ¿Y quiénes viven ahí?

I: Vivimos con una tía y su familia.

E: ¿Cuántos son en tu familia?

I: Somos mi mamá, mi papá, Fernando, César, Mariana, la bebé y yo.

E: ¿Y la familia de tu tía cuántos son?

I: Mi tía, su esposo, Isabel, Adolfo y Mari.⁹⁰

En este caso cuatro adultos y nueve niños viven en dos habitaciones de cuatro por cuatro metros, tienen dos bebés y las edades de los niños oscilan entre cinco y doce años. Al platicar con los niños de manera informal, referían sus deseos de tener una casa más grande, en la que hubiera más cuartos. Decían que algún día la iban a tener, aunque fuera lejos.

E: ¿Y allá dónde viven en Tacubaya pagan renta?

I: Poco, ahora vivimos con unos paisanos, ya después vamos a tener un departamento... yo voy a tener sola mi cuarto, porque ahora nos dormimos juntos... Va haber muchos cuartos para todos.

E: ¿En dónde van a tener un departamento?

I: Todavía no sé... un señor nos va a ayudar... Aunque sea lejos... luego nos vamos a cambiar de escuela y ya no vamos a venir aquí.

E: ¿Hasta dónde van a vivir?

I: No sé, si hay una escuela cerquita, allá nos cambiamos.⁹¹

Por otro lado, una de las preocupaciones constantes de las familias indígenas es conseguir dinero para completar la renta. Trabajar para ayudar a sus familias y completar el dinero para la renta mensual suele ser, en varios casos, motivo de ausentismo escolar. Cuando está por terminar el mes y las familias no han completado la renta, los niños se ausentan de la escuela para ayudarles a sus padres a juntar el dinero destinado al pago de la renta.

Ese es el caso de una niña otomí poblana de nueve años, que cursaba tercer grado, quien decía que le gustaba mucho ir a la escuela, de hecho tenía varias amigas, pero faltaba con frecuencia. Alguna vez compartió uno de los motivos de sus ausencias escolares:

⁹⁰ Entrevista con adolescente otomí, queretana, 13 años, G0102.

⁹¹ Entrevista con niña otomí, queretana, nueve años, G0106.

E: ¿Y cómo les ha ido en las ventas?
I: Más o menos.
E: ¿Cuándo fuiste a vender?
I: Ayer falté, falté tres días.
E: ¿Por qué faltaste tres días a la escuela?
I: Porque fui a vender, porque no completábamos para la renta, nos faltaban doscientos pesos.
E: ¿Pues cuánto pagan de renta?
I: Pagamos ochocientos pesos.
E: ¿Cuándo tienen que pagar la renta?
I: Hoy.
E: ¿Y sí completaron los doscientos pesos que les faltaban?
I: Noooo, apenas va a ir mi mamá a trabajar, a ver si lo completa para la comida.
E: ¿Y tú papá?
I: También trabaja con nosotras, nos ayuda, pero no alcanza.⁹²

En casos como este la contribución de los niños al ingreso familiar es definitiva y fundamental para satisfacer las necesidades básicas como la vivienda. Con el fin de completar los recursos necesarios para la sobrevivencia los niños tienen que faltar a la escuela. Como menciona Kliksberg (2008), los niños se ven en la necesidad de trabajar para contribuir al misérrimo presupuesto familiar.

El costo de la renta en el Cuadrante de San Francisco varía entre mil y mil quinientos pesos por una o dos habitaciones. Esta colonia se encuentra relativamente cerca del Centro Histórico de Coyoacán, a las familias les lleva 20 minutos caminar desde el Cuadrante de San Francisco hasta el lugar donde tienen sus puestos y realizan sus ventas. No gastan en pasajes para trasladarse de donde viven a su centro de trabajo. A los niños les lleva media hora caminar desde el Cuadrante de San Francisco hasta la primaria donde estudian. En varias ocasiones durante el trabajo de campo de esta investigación se acompañó a los niños de regreso a su casa. El trayecto lo realizan en grupos de tres a cinco niños, por lo general familiares o paisanos; algunos van en bicicleta; procuran caminar por calles transitadas, sobre todo en el invierno –en diciembre y enero–, pues cuando salen de la escuela ya está oscuro. En el recorrido a casa los niños van platicando y jugando, los más pequeños se meten a uno que otro comercio a observar lo que hace la gente.

A los comerciantes indígenas les resulta especialmente favorable vivir cerca del centro de Coyoacán, en particular los fines de semana en la noche, pues terminan de vender casi en la madrugada y así se les facilita el transporte. Algunos guardan su

⁹² Entrevista con niña otomí, poblana, nueve años, G0101.

mercancía en el mercado, otros las trasladan en diablitos hasta sus domicilios. Claro que también alguno tiene camioneta para transportar su puesto y sus mercancías.

Por otro lado, los comerciantes indígenas coinciden en lo fluctuante que resulta el comercio informal y en las dificultades que tienen para completar la renta.

E: ¿Y dónde viven?

I: Aquí en Miguel Ángel de Quevedo.

E: ¿Ahí rentan?

I: Sí.

E: ¿Cuántos cuartos rentan?

I: Dos cuartos.

E: ¿Y cuánto pagan de renta?

I: Mil quinientos.

E: ¿Y cómo le hacen para juntar esa cantidad?

I: Ahorita está bien difícil porque casi no vendemos.

E: ¿Y luego cómo le hacen para juntar la renta?

I: Tenemos que juntar poco a poquito, para cuando llega el mes... aunque luego llega el día de pagar y no hemos completado.⁹³

En Copilco el Alto y Santo Domingo las familias indígenas pagan un poco menos, hay quien paga 800 pesos por rentar dos cuartos al mes. Sin embargo, lo que ahorran en la renta lo gastan en pasajes, pues entre más lejos vivan del Centro Histórico de Coyoacán, su lugar de trabajo, invierten más en transporte. Esas son algunas de las razones que expresan los comerciantes indígenas para no irse a vivir en otro rumbo de la ciudad.

E: ¿Y dónde viven?

I: Mis hermanos tienen una casa por San Lucas Patoni, en Tlalnepantla, pero no vivimos hasta allá porque está re' lejos, vivimos aquí por Copilco el Alto.

E: ¿Y cuánto pagan de renta?

I: Ochocientos al mes, por dos cuartitos.⁹⁴

Otro problema que enfrentan las familias indígenas es el abuso y el acoso de los caseros, y que afrontan especialmente las mujeres.

E: ¿Y dónde viven?

I: En Santo Domingo, aquí pasan los micros, son unos de un letrero rosa, está cerca de la iglesia de Santo Domingo.

E: ¿Y cuánto pagan de renta?

⁹³ Entrevista con mujer otomí, poblana, 32 años, G0206.

⁹⁴ Entrevista con hombre otomí, poblano, 36 años, G0203

I: Ochocientos pesos... ochocientos pesos al mes, por dos cuartitos con su baño.

E: ¿Y cómo fueron a vivir ahí?

I: Pues después de vivir de arrimados en la Gustavo A. Madero, nos cambiamos para acá, yo conocía a otros paisanos y me vine con mis hijos... pero no se crea, ha sido difícil encontrar un buen lugar para vivir... Luego los caseros son abusivos, cobran caro y no arreglan sus casas, te obligan a compartir el baño con otros, y eso a mí no me gusta... Y más uno que es mujer sola con hijos, que no es de la ciudad, que no habla bien español... A veces piensan que pueden abusar de uno... En un lugar donde rentábamos el casero quiso abusar de mí, nada más porque me veía sola... pero yo no me dejé, si no me dejé de mi marido, cuanto menos me voy a dejar de otro hombre.⁹⁵

Para las familias que encabeza una mujer indígena los problemas de vivienda se acentúan, enfrentan problemas para conseguir los recursos y defenderse de los abusos de otras personas, como los caseros.

No todas las familias indígenas logran completar la renta mensual, ni con el trabajo de todos sus miembros pueden pagarla, ante ello se obligados a cambiar continuamente de domicilio. Eso ocurrió con la familia Bernardino, que llegó de Querétaro a vivir en Iztapalapa porque el padre consiguió trabajo en la Central de Abasto. Luego se trasladaron al Cuadrante de San Francisco, donde vivían unos parientes; ahí vivían, en dos cuartos, doce personas integrantes de dos familias. A mediados del ciclo escolar 2008-2009, por no pagar la renta a la familia Bernardino la lanzaron a la calle y tuvieron que mudarse a Tacubaya con otros paisanos. Los niños Bernardino estuvieron un tiempo viajando desde Tacubaya a estudiar y trabajar en Coyoacán. Después de unos meses, a mediados del ciclo escolar 2009-2010, los niños tuvieron que cambiarse de escuela porque el costo de los pasajes era muy elevado para ellos, y también cambiaron sus puntos de trabajo.

4.5 La alimentación de los niños indígenas

Una de las necesidades esenciales para la vida es la alimentación y por ende en los niños es fundamental una adecuada nutrición que favorezca su desarrollo físico e intelectual. Una premisa básica para que los niños puedan lograr aprendizajes en la escuela es que estén bien alimentados. La alimentación expone la situación de pobreza en la que viven las familias indígenas. Como lo menciona Kliksberg (2002: 17),

⁹⁵ Entrevista con mujer nahua, poblana, 35 años, G0201.

“en América Latina, donde casi la mitad de la población es pobre, la pobreza se manifiesta, entre otros aspectos, en el plano más básico, la alimentación”.

Los niños indígenas que laboran desde temprano en la vía pública satisfacen sus necesidades de alimentación en la calle, pero en ocasiones lo poco que ganan lo invierten en la compra de frituras y refrescos. La siguiente es una conversación informal sostenida con una niña otomí de ocho años, que en el recreo se quejaba de un dolor de estómago, y que muestra el tipo de alimentación de algunos niños:

E: ¿Qué te pasa, por qué te doblas?

I: Me duele la panza.

E: ¿Por qué te duele la panza?

I: Porque no comí, tengo mucha hambre.

E: Pero vi que cuando llegaste a la escuela traías un refresco y unos chicharrones. [Cuando la niña entró a la escuela traía un refresco de medio litro y una bolsa de frituras de harina.]

I: Pero no he comido eso [señala a unos niños que traen un plato con arroz, guisado y tortillas].

E: ¿A qué horas comes?

I: No tengo hora... antes de venir a la escuela o en el recreo... pero ahorita no traigo dinero.⁹⁶

En varios casos se pudo observar que los niños indígenas llegan a la escuela con envases de refresco de medio litro; en otros, llevan refrescos de dos litros que comparten con sus hermanos y familiares. También es común observar a los niños comiendo palomitas, chicharrones y frituras. Los niños comen en la calle, pero no siempre consumen alimentos nutritivos, incluso algunos tienen sobrepeso, descrito por ellos mismos:

E: ¿Y cómo es tu amiga?

I: Es una niña gordita, es un poco morenita, habla otomí, tiene su pelo largo, pero cuando la molestan ella se defiende.

E: ¿Cómo molestan a tu amiga?

I: Le dicen gorda o nanis.

E: ¿Y qué pasa cuando molestan a tu amiga?

I: Les pega a los niños... por eso no le hacen nada, ni le dicen nada.⁹⁷

En el trabajo de campo se registró que algunos niños indígenas comen hasta el receso a las 16:30 horas; los que llevan dinero compran en la cooperativa algunos alimentos.

⁹⁶ Entrevista con niña otomí, poblana, ocho años, G0108.

⁹⁷ Entrevista con un niño de 10 años que cursa quinto grado, G0401.

Los niños deben ganar algunos pesos en las ventas de la mañana para poder comer a la hora del recreo.

E: Entonces vienes a la 1:30, y ¿a qué horas comes?

I: No como, como en la tarde, en el recreo.

E: ¿Comes hasta la hora del recreo?

I: Sí.⁹⁸

Cuando a los niños no les va bien en las ventas algunos permanecen sin comer, aunque algunos siempre se las ingenian para que primos o amigos les compartan algún alimento. En otros casos recurren a estrategias similares a las que emplean sus padres para sobrevivir, como el endeudamiento en la cooperativa. El siguiente es un ejemplo surgido de la conversación en el recreo con dos hermanos otomíes queretanos:

E: ¿Cuánto debes César?

I: Veinticinco mil.

E: ¿Dónde debes?

I: Ahí con la señora de la cooperativa.

E: ¿Cuánto debes?

I: Como cuarenta pesos.

E: ¿Y cómo los vas a pagar?

I: Primero diez, luego otros diez.

E: ¿Y de dónde vas a traer el dinero?

I: Pues trabajando.

E: ¿Y por qué debes tanto dinero con la señora de la cooperativa?

I: Es que tengo mucha hambre.⁹⁹

Tal como sucede con los estudiantes hijos de obreros descritos por Willis (1977), que reproducen en la escuela estrategias que les permitirán sobrevivir en la fábrica, los niños indígenas en la escuela reproducen estrategias que sus familias utilizan para sobrevivir. Una de esas estrategias es el endeudamiento, sus padres deben la renta, algunos deben dinero en el pueblo, les deben a algunos paisanos. Del mismo modo, los niños se las ingenian para negociar y que las señoras de la cooperativa les presten comida. Un plato de comida costaba tres pesos, lo mismo que uno con postres; un refresco sin gas (Boing) costaba tres pesos con cincuenta centavos. Para comer en la escuela un niño debía llevar al menos seis pesos; si quería postre debía llevar nueve

⁹⁸ Entrevista con niño otomí poblano, 12 años, G0103.

⁹⁹ Entrevista con niño otomí, 10 años, queretano, G0109.

pesos con cincuenta centavos. En algunos casos, los padres estaban enterados de las deudas de los niños y les daban dinero para pagarlas:

E: ¿Hoy sí traes dinero para comer?

I: Ahorita no me dieron dinero, nada más para pagar a la señora que le debo, la que vende fruta.

E: ¿Cuánto le debes?

I: Nueve pesos, aquí están nada más los nueve pesos [la niña muestra el dinero que trae en la mano].

E: ¿Entonces no vas a comer hoy?

I: No porque no vendimos nada ayer.¹⁰⁰

También es preciso señalar que algunos padres indígenas se las ingenian para que sus hijos tengan al menos una comida nutritiva al día; claro, siempre optimizando al máximo los recursos, y donde comen dos personas, comprando un poco de más tortillas comen tres:

E: ¿A qué horas comen?

I: Comer, comer... sólo una vez al día.

E: ¿Cómo está eso que comen sólo una vez al día?

I: Sí, nos levantamos temprano y los niños desayunan leche con pan, yo un cafecito o un atole con pan... y salimos, la niña va al kínder... y mi hijo y yo a trabajar, cada uno por su lado... Cuando sale la niña del kínder, como a la una de la tarde más o menos, nos juntamos allí donde nos vio el otro día, por donde está la Nutrisa... por allí hay una cocina económica, compramos dos guisados que tienen arroz, frijoles y guisado, nos dan agua... nosotros llevamos un kilo más de tortillas para llenarnos... Compramos dos guisados y comemos los tres, todo por cincuenta, ¿está bien no?

E: Pues sí... creo que sí, ¿y qué cenan?

I: Pues los niños cereal, a veces con leche, cuando hay... y yo pues un cafecito, claro que cuando nos dan algo en la calle, pues eso es lo que cenamos.

E: ¿Cómo está eso de que les dan algo en la calle?

I: Pues sí, a veces la gente que conocemos nos comparte algo... ¿Conoce a la mamá de Cristian? [un niño de quinto]... A veces nos da comida... Ayer nos dio unos tacos de esos dorados, estaban bien ricos, eso fue lo que cenamos... Dios siempre nos da de comer... El otro día íbamos caminando por la calle de la escuela, por donde está la Prepa seis, ya ve usted que hay muchos árboles, en uno de esos había una bolsita de papel... le dije a mi hijo a ver ve que hay allí... me dijo mi hijo: es una torta... Era una torta, estaba calientita, era de milanesa, tenía su plástico y su servilleta, estaba limpia, porque el aguacate estaba fresco... Y nos las comimos... les dije a mis hijos alguien no la quiso y la dejo aquí, nosotros sí la necesitamos.¹⁰¹

¹⁰⁰ Entrevista con niña otomí, poblana, nueve años, G0101.

¹⁰¹ Entrevista con mujer nahua, poblana, 35 años, G0201.

Como en este caso, las familias indígenas se organizan para administrar sus recursos de forma que puedan comer sin gastar mucho. Por tanto, un alimento que proporcionan otras personas siempre es bienvenido. En algunos casos, ante la necesidad se acepta el alimento sin muchos prejuicios.

Alimentación a deshoras, alimentos pocos nutritivos y deudas en la cooperativa para comer son algunos de los aspectos que caracterizan la alimentación de los niños indígenas que acuden a la escuela estudiada. Esta situación evidencia una de las carencias básicas y es una de las manifestaciones más crudas de la situación de pobreza en las que viven las familias indígenas. Éstas enfrentan dificultades para garantizar una alimentación adecuada para los niños que contribuya a su desarrollo físico e intelectual.

4.6 El ausentismo escolar y los viajes al pueblo de origen

Entre los niños indígenas de la escuela analizada es frecuente el ausentismo debido a los constantes viajes a su pueblo de origen. Cuando se les pregunta a los maestros qué origina el ausentismo de los niños indígenas responden que son las visitas a su pueblo. Durante el ciclo escolar, en distintas épocas los niños indígenas no asisten, y eso lo saben los docentes, aunque pocas veces se conoce con profundidad por qué se ausentan los niños:

E: ¿Tiene niños indígenas?

I: Indígenas tenemos dos alumnas.

E: ¿Y no vinieron hoy?

I: No, no vinieron, desde que fue la contingencia no han venido.

E: ¿Faltan con frecuencia?

I: Sí, bastante.

E: ¿Por qué?

I: Ellos buscan el pretexto de que se tienen que ir a su pueblo. Y muchas veces sí lo hacen porque tienen muchas tradiciones, ellos vienen de San Pablito, de allá cerca de Puebla.¹⁰²

Uno de los principales argumentos de las familias indígenas para ir a su pueblo de origen es asistir a las fiestas comunitarias y familiares, aunque no es el único, también hay quien va a su pueblo para ayudar en las labores agrícolas, por la enfermedad o la

¹⁰² Entrevista con maestro de 48 años, G0302.

muerte de un familiar, para arreglar o construir su casa y para pagar deudas, entre otras razones.

Las familias indígenas van a su pueblo a fiestas familiares, bodas, bautizos, quince años, pero sobre todo a las fiestas comunitarias. Éstas “contribuyen a la articulación y cohesión de la vida comunitaria y tiene como punto de referencia vital los ciclos agrícolas y en algunos casos los religiosos” (Zolla, 2004: 131).

Los niños indígenas cuyas familias guardan un estrecho vínculo con su comunidad de origen faltan a la escuela durante varios periodos al año, el lapso varía de cinco a veinte días. El motivo de la ausencia por lo general se explica como ir al pueblo a una fiesta, pero en algunos casos incluso aprovechan para colaborar en el trabajo agrícola.

E: ¿Y cada cuando van al pueblo?

I: Depende, como ahorita, la semana pasada fuimos al pueblo.

E: ¿Y qué hubo?

I: Fue la feria del pueblo.

E: ¿A quién celebran?

I: A los santitos.

E: ¿Tienen algún santito más importante?

I: Tenemos muchos santitos, el Cristo.

E: ¿Cuánto tiempo se fueron?

I: Dos semanas.

E: ¿Qué más hicieron en el pueblo además de ir a la fiesta?

I: Ver a la familia y ayudar en la siembra.

E: ¿Qué le dicen a la directora cuando va a ir a su pueblo?

I: Le pedimos permiso a la directora y nos dijo que sí. Y el día de los muertos también le pedimos permiso y nos dijo que sí, ya sabe que nos vamos a ir. Y nos dijo que les vaya muy bien.¹⁰³

Esta entrevista se realizó a finales de abril, periodo de siembra en el ciclo agrícola y que en varios lugares coincide con alguna fiesta de tipo religioso. En el santoral católico hay días que tienen un referente agrícola, aunque se ha producido un complejo sincretismo:

estas ceremonias tienen un claro referente precristiano, a grandes rasgos se pueden identificar cuatro periodos importantes en el ciclo agrícola que coinciden con algunas fiestas religiosas: 2 de febrero la fiesta de la candelaria, 3 de mayo la fiesta de la santa cruz, 15 de agosto la fiesta de la asunción y 2 de noviembre la fiesta de los muertos (Broda 2004: 59).

¹⁰³ Entrevista con mujer otomí, poblana, 32 años, G0206.

De acuerdo con Florescano (2009), es posible identificar tres grandes periodos en el ciclo agrícola: la época de las siembras marzo-abril, el periodo de gestación de la mazorca junio-septiembre y el periodo de la cosecha octubre-noviembre.

Las familias poblanas observadas en esta investigación acuden a su pueblo en febrero-marzo al carnaval; abril-mayo a la fiesta del Cristo de la misericordia y a la fiesta de San Isidro Labrador; en junio-julio a la fiesta de San Pablo, y en noviembre a la fiesta de los muertos. En el caso de las familias queretanas, una fiesta muy importante a la que no pueden faltar es la de su santo patrono Santiago Apóstol, que se celebra en julio, justo el periodo de los jilotes o mazorcas tiernas:

E: ¿Cada cuándo van a su pueblo?

I: Casi no vamos, sólo cuando hay fiesta.

E: ¿Y cuándo hay fiesta?

I: El 25 de julio, que es la fiesta de Santiago.

E: ¿Y cómo es la fiesta?

I: Hay feria, elotes y comida.¹⁰⁴

Una fiesta de infaltable retorno al pueblo para los indígenas es el día de muertos. Se trata de una fiesta coincidente con el fin del ciclo agrícola. En varias regiones de México:

la fiesta de muertos no está constituida por un solo día, como lo dicta el santoral católico, sino que dura más de un mes de celebraciones intermitentes y forma parte del ciclo agrícola del maíz, inclusive tal vez sea la fase más importante, pues se trata del tiempo de la cosecha, de ahí que se compartan las primicias con los antepasados (Casillas, 2008: 12).

Entre los niños entrevistados, una de las fiestas referidas con especial atención es la festividad de muertos:

E: ¿Hace mucho que no los veía?

I: No habíamos venido.

E: ¿Pues dónde estaban?

I: Fuimos al pueblo.

E: ¿Cuándo se fueron?

I: Fuimos el 2, para los muertos.

E: ¿Y qué hubo allá en el pueblo?

I: Hubo comida y mucha fiesta.

E: ¿Qué le pusieron a los muertos?

I: Le pusimos flores, tamales de maíz nuevo, mole y esquites.

¹⁰⁴ Entrevista con adolescente otomí, queretana, 13 años, G0102.

E: ¿Y fueron al panteón?
I: Sííí...
E: ¿Y a quién fueron a ver al panteón?
I: A mi abuelito y a mi abuelita.
E: ¿Y cuándo regresaron?
I: El viernes, dos semanas no vinimos.
E: ¿Todos se fueron?
I: Sííí.
E: ¿Cuántos tíos tienen allá?
I: Yo tengo muchos, los hermanos de mi papá, uno se llama Valentín y otro, Germán.
E: ¿Y tienen primos?
I: Tenemos muchos.
E: ¿Y qué más hicieron en el pueblo?
I: Fuimos a visitar a nuestros tíos y ayudar a recoger maíz.¹⁰⁵

El testimonio de estos niños confirma la primicia a los muertos, pues los esquites se elaboran con maíz tierno, lo mismo que los tamales de maíz nuevo; se trata de las primeras cosechas del año. Los niños de Querétaro en la ocasión referida permanecieron dos semanas en su pueblo, pero otros niños indígenas, como es el caso de los poblanos, ocupan tres semanas, casi un mes, para ir a la fiesta de muertos y regresar. Las ausencias de los niños indígenas debidas a los viajes a su pueblo de origen son difíciles de entender para los profesores, pues las familias van a la fiesta, pero también en algunos casos se quedan a ayudar a sus familiares. En la escuela analizada la directora ha logrado establecer una relación empática con los padres de familia, reconoce y acepta sin mayores problemas que los niños vayan a su pueblo en distintos periodos del año. Pero no ocurre lo mismo con varios profesores, a quienes les molesta que los niños indígenas falten para ir a su pueblo.

4.6.1 Las fiestas familiares entre el pueblo y la ciudad

Otro aspecto, que da cuenta de la convivencia en Coyoacán, es la participación de los habitantes en las festividades tradicionales del lugar. Coyoacán es un lugar que aún conserva tradiciones; es común observar en los diferentes barrios las fiestas patronales en honor de San Lucas, la Candelaria, San Francisco, la Concepción, los Reyes, San Juan y el Señor de la Misericordia.

Las familias indígenas se integran a algunas actividades que se organizan en la iglesia del Cuadrante de San Francisco, asisten a las actividades religiosas y algunos

¹⁰⁵ Entrevista con niño otomí, queretano, 10 años, G0109.

niños asisten a las sesiones de catecismo para realizar su primera comunión, lo hacen con regularidad y cubren los requisitos para recibir los sacramentos. No obstante, las familias indígenas prefieren realizar sus fiestas familiares en su lugar de origen. Ese fue el caso de una niña de la escuela analizada, que asistió con regularidad a la preparación para su primera comunión, pero que hizo su fiesta en su pueblo, en San Pablito Pahuatlán, Puebla, porque allí viven sus abuelos, tíos y primos, y porque a decir de la niña “allá las fiestas son más bonitas”.

E: ¿Y qué tal los quince años? [En una ocasión anterior me dijo que cuando cumpliera quince años le iban a hacer una fiesta.]

I: No sé, primero voy a hacer mi primera comunión.

E: ¿Y cuándo va a ser tu examen para la primera comunión?

I: Ya fue, ya nos hicieron examen y ya lo pasamos.

E: ¿En dónde fue el examen de la primera comunión?

I: Aquí, en la iglesia de San Francisco, en el Cuadrante.

E: ¿Y cuándo vas a hacer tu primera comunión?

I: El cinco de diciembre.

E: ¿En dónde va a ser tu primera comunión?

I: En San Pablito, porque allá las fiestas son más bonitas.

E: ¿Y de dónde son tus padrinos?

I: Es una señora de allá.

E: ¿Y qué habrá en la fiesta?

I: Comida y nada más.

E: ¿Qué se come allá en tu pueblo?

I: Lo que comen aquí mole, carnitas, tamales.¹⁰⁶

Las fiestas familiares en el pueblo son motivo de convivencia con familiares y paisanos, y pueden durar varios días. En las fiestas y en los velorios se manifiestan las relaciones de reciprocidad y solidaridad entre las familias indígenas. Eso se puede apreciar en el caso de la familia poblana, que en el transcurso de una semana vivió un bautizo y un velorio.

E: ¿Y faltas mucho a la escuela?

I: Es que la otra vez se murió mi abuelo... Primero se hizo el bautizo de mi hermana, la que tiene nueve meses... pasó como una semana y después se murió mi abuelo.

E: ¿Cuántos días se fueron para el bautizo?

I: Desde el lunes nos fuimos, y el bautizo fue el domingo. Estábamos allá cuando murió mi abuelo.

E: ¿Y cuánto tiempo más estuvieron allá después de que murió tu abuelo?

I: Estuvimos diez días.

¹⁰⁶ Adolescente otomí poblana, 15 años G0105-

E: ¿En total cuánto tiempo estuvieron allá?
I: Como un mes.
E: ¿Y en el bautizo de tu hermanita qué hubo?
I: Carnitas.
E: ¿Qué tantas carnitas hicieron?
I: Dos puercos.
E: ¿Y cuánta gente fue a la fiesta?
I: Mucha.
E: ¿Y además de carnitas que hubo?
I: Arroz y mole.
E: ¿Y cómo fue el entierro de tu abuelo?
I: Cuando se murió dimos atole y tamales... hubo mucha gente...
hubo flores y cuando se enterró lloraron mucho.¹⁰⁷

En las fiestas se participa a los familiares y paisanos de la alegría y se fortalecen los vínculos que serán de gran utilidad en momentos de dificultad y conflicto. Participar en la vida comunitaria implica dar y recibir, proceso en el cual se “encadenan tres obligaciones la de donar, la de recibir o aceptar y la de devolver una vez que se ha aceptado, ya sea la misma cosa o una cosa mayor o mejor” (Godelier, 1998: 17-18).

Así, se puede apreciar que para varias familias indígenas Coyoacán es su lugar de trabajo, de vivienda, y para los niños también un lugar de estudio. En este ámbito todo el tiempo se manifiestan las cuestiones culturales en sus decisiones, en sus conflictos y en el significado de cada una de sus acciones.

4.6.2 Los viajes al pueblo para pagar las deudas

Otra de las razones de las familias indígenas para ir al pueblo es el pago de deudas. El endeudamiento es un mecanismo que refuerza los lazos sociales con el lugar de origen, y les permite a las familias indígenas resolver algunos de sus problemas económicos inmediatos o imprevistos, pero a la vez les genera una mayor presión para trabajar y conseguir dinero. El endeudamiento repercute en la restricción de recursos para alimentos, vivienda, educación y salud, e incide de alguna forma en el trabajo infantil.

Las razones del endeudamiento son diversas, algunas se vinculan con el sostenimiento de parientes que están en el pueblo, en algunos casos se trata de un hijo:

E: ¿Cuántas hijos tiene usted?

¹⁰⁷ Entrevista con niña otomí, poblana, 11 años, G01013.

I: Tengo tres niñas y una en el pueblo, tengo cuatro en total.
E: ¿Cómo es que una hija está en su pueblo?
I: Me la quito su papá cuando estaba chiquita... Cuando yo tenía dieciséis años me junté con un muchacho de mi pueblo... viví dos años con él, pero su mamá no me quería, me corrió... pero se quedaron con mi niña.
E: ¿Cuántos años tiene la niña que está en el pueblo?
I: Ahorita tiene once años.
E: ¿Con quién vive su niña en el pueblo?
I: Vive con su abuela, pero la trata mal... Pienso ir a traerla para meterla a la escuela.
E: ¿Ella no va a la escuela?
I: No, no va a la escuela.¹⁰⁸

La mujer de este caso es otomí, poblana de 28 años, vendedora de artesanías y dulces en el Centro Histórico de Coyoacán y en la estación Copilco del Metro. La mujer tiene cuatro hijos producto de dos matrimonios, el primero en su pueblo, del que tiene una hija que vive con su abuela paterna y a la que ve esporádicamente. De su segundo matrimonio tiene tres hijas, su actual esposo es un indígena de la misma región, pero no del mismo pueblo, y viven en Copilco el Alto. Esta mujer continuamente va a su pueblo para llevarle ropa y dinero a su hija. Mantener a ésta es motivo de endeudamiento, y una de las razones que tiene la mujer para trabajar y ahorrar.

E: ¿A qué van al pueblo?
I: A pagar dinero... porque mi mamá debe mucho dinero allá... queremos traer a mi hermana.
E: ¿Y a quién le deben dinero?
I: A una señora.
E: ¿Y por qué le deben dinero?
I: Es que mi mamá mandó que le hiciera unas ropas.
E: ¿Para quién era esa ropa?
I: Era para mi hermana que vive en el pueblo, mi hermana no tiene ropa... Mi hermana que vive con el señor que es su papá... Su abuela la manda a lavar la ropa y a que le que traiga agua... que haga la comida, pero no le dan de comer bien... Nada más le dan tortillas y unos chiles... la trata mal y le pega... Por eso mi mamá se la quiere quitar a su papá, y quiere traerla con nosotras.
E: ¿Y el papá de tu hermana tiene otros hijos?
I: Sí, tiene otra esposa.
E: ¿Y dónde vive tu hermana?
I: Su papá la dejó sola con su abuela.
E: ¿Y por qué no pueden traer a tu hermana del pueblo?
I: Dice mi hermana que se va a venir hasta que se muera su abuela.
E: ¿Y su abuela es joven o viejita?
I: Ya está viejita.

¹⁰⁸ Entrevista con mujer otomí, poblana, 28 años, G0202.

E: ¿Y qué van a hacer ustedes?

I: Le vamos a mandar dinero, por eso tenemos que trabajar.¹⁰⁹

En este caso la madre de familia no sólo tiene que trabajar para contribuir al sostenimiento de su familia en la Ciudad de México, sino que además trabaja para sostener algunos de los gastos de su hija que reside en el pueblo. Aunque la mujer vive en la ciudad, está pendiente de lo que sucede en su pueblo.

Un caso similar al anterior, pero con un desenlace distinto, es el siguiente. Se trata de una mujer, nahua, de 35 años, madre de dos niños, que vive en Santo Domingo y que se dedica a la venta ambulante de dulces en el Centro Histórico de Coyoacán. Ella también es originaria de Puebla, pero de un poblado distinto al de la mujer del testimonio precedente. Se trata de una mujer que migró a la Ciudad de México huyendo de su esposo, que la golpeaba y la persiguió e intentó quitarle a sus hijos. La mujer, para quedarse con la custodia de éstos, recurrió a la ayuda de unos abogados del DIF, y logró retener la custodia, pero para lograr que su expareja dejara de perseguirla tuvo que interponerle una demanda en el pueblo de ambos. Por lo tanto, recurrió a un abogado de la región y ganó el caso, por lo que contrajo una deuda con el abogado. La mujer está pagando poco a poco dicha deuda, y para ello ella y su familia tienen que trabajar fuerte:

I: Cuando me separé del papá de mis hijos tuve muchos problemas... Vivíamos en el pueblo, allá en Puebla... él se salía a trabajar a la ciudad como albañil con un contratista... pero cuando regresaba eran muchos problemas... le daban celos y me golpeaba... Pero yo no me dejaba y le contestaba... y eso no era vida... Entonces lo dejé y me vine con mis hijos, mi niña tenía un mes de nacida... Llegamos a la Gustavo A Madero con unos paisanos... Pero el hombre me buscó, me quería quitar a mis hijos... Yo le decía, no entiendo, primero decías que no eran tus hijos y ahora me los quieres quitar. Yo te decía que hiciéramos la prueba y no quisiste, ahora no te los voy a dejar... Fueron días muy difíciles, no podía salir a la calle porque me perseguía, él o las personas que él mandaba... ¿Usted cree que me demandó?

E: ¿Y usted qué hizo?

I: Pues una paisana con la que vivía me ayudó... fuimos al DIF a pedir ayuda y unos abogados de aquí me ayudaron... estuve un tiempo en un albergue con mis hijos, para que el hombre no me hiciera daño... Las personas del DIF se portaron muy bien... Luego me fui a vivir con mis paisanos, estuvimos un tiempo de arrimados... Hasta que los abogados del DIF me sacaron el papel que dice que tengo la custodia de mis hijos y que el hombre no los puede ver...

¹⁰⁹Entrevista con niña otomí, poblana, nueve años, G0101.

Luego me llené de valor, fui al pueblo, les puse una demanda al hombre y a su familia, en la que decía que cualquier cosa que me pasara a mí o a mis hijos era responsabilidad de ese hombre y su familia... Les llevé el papel a su casa y se los dije en su cara... Todavía le debó dinero al abogado de allá... Pero gracias a eso yo sí puedo regresar a mi pueblo y el hombre no, él no puede regresar porque lo tengo demandado.

E: ¿Y cuánto le debe al abogado de allá?

I: Me cobró \$20,000... le voy pagado poco a poco... hasta eso que es buena gente... me espera y no me ha cobrado intereses. En semana santa fuimos y le llevé cinco mil pesos, ya sólo le debo la mitad.

E: ¿Y cómo le hace para juntar el dinero?

I: Pues ni yo sé, trabajando los tres [ella y sus hijos de 12 y 6 años] y ahorrando, nosotros no desperdiciamos nada y siempre hay personas buenas que nos ayudan, yo digo que son mis ángeles, desde que llegamos a México no nos ha faltado ayuda.¹¹⁰

En los dos casos anteriores las mujeres indígenas han escapado de contextos de violencia familiar, ambas han tenido que luchar por la custodia de sus hijos. Estas situaciones muestran, entre otros detalles, cómo “las múltiples carencias que genera la pobreza tensan al máximo las posibilidades de supervivencia de las familias y hacen explotar familias enteras. Hay muchas expresiones de esa tendencia. Ha crecido fuertemente el número de hogares pobres cuyo único jefe del hogar es la madre” (Kliksberg, 2006: 33).

4.7 Problemas de salud entre las familias indígenas

Otros problemas que enfrentan las familias indígenas son las dificultades con el cuidado de la salud. En la atención de ésta entre la población indígena se entrecruzan deficiencias estructurales que dificultan el acceso a servicios de salud y cuestiones culturales. La precariedad económica de estas familias dificulta su acceso a servicios médicos, su trabajo informal no les da acceso a seguridad social ni a servicios de salud. En el aspecto cultural, como lo señala Freyermuth (2003: 310), el personal de salud y las familias indígenas difieren en su concepción de la vida, del riesgo, de las causas de la enfermedad y por lo tanto de los tratamientos. Aunque convendría considerar lo que la misma autora señala respecto a que no toda familia indígena comparte las mismas representaciones del personal de salud, así como los integrantes de éste no tienen la misma imagen ni le dan el mismo trato a la población indígena.

¹¹⁰ Entrevista con mujer nahua, poblana, 35 años, G0201.

Las familias indígenas que viven y trabajan en Coyoacán, al igual que otros indígenas en el país, enfrentan retardos en la atención médica, originados por “la demora en la búsqueda de atención y en el acceso al centro de salud y al retraso en recibir un cuidado médico adecuado” (Freyermuth, 2003: 370).

Si las familias indígenas consideran que el problema de salud no es grave lo dejan pasar, con frecuencia tardan en buscar ayuda médica. Así, es frecuente que a un resfriado, un dolor de estómago, un dolor de cabeza o alguna herida se les resten importancia y se deje transcurrir el tiempo para que pase el dolor o el cuerpo se restablezca por sí solo. Durante el trabajo de campo de esta investigación se suscitó en México el problema de la influenza AH1N1, que generó temor entre la población. En esa época se extremaron las medidas de prevención en las escuelas de educación básica. Al más mínimo síntoma de resfriado los niños eran enviados a su casa para que fueran al médico, y se les impedía regresar si no llevaban comprobante médico. Los niños indígenas con síntomas de resfriado que eran enviados a su casa permanecían trabajando con sus padres en la calle, y cuando regresaban al colegio lo hacían sin ninguna receta o comprobante médico.

Entre algunas familias indígenas existe cierta resistencia para llevar al médico a los niños, aunque sea sólo para una revisión de rutina. En la primaria analizada este hecho se manifestaba en la clase de educación física. La Secretaría de Educación Pública establece que antes de que los niños participen en las actividades de educación física es necesario que se sometan a una revisión médica, por lo tanto se les acudir al médico para que los revisen y les expidan un certificado. Este requisito debía cubrirse al inicio del ciclo escolar en el mes de agosto. Sin embargo, en diciembre varios niños indígenas no intervenían en todas las actividades de educación física porque no habían llevado su certificado médico.

Cuando las familias indígenas tienen un problema de salud que consideran de mayor gravedad, una de sus primeras alternativas es la visita a los curanderos o brujos. En varias familias existe la creencia de que un padecimiento podría haber sido ocasionado intencionalmente por alguien, como es el siguiente caso:

I: La otra vez mi tío estaba enfermo, no quería comer... fue con la abuela de Rosa que le dio una pastilla, pero era para que se muriera mi tío... Y cuando le dijo mi abuela haz algo por mi hijo, tú eres bruja, tú lo puedes revivir... así le dijo... Y lo revivió...Y es que ella es la misma bruja que le hizo daño.¹¹¹

¹¹¹ Plática en el recreo con una niña otomí de nueve años, G0101B.

En otros casos se busca la ayuda de un médico, pero al carecer de acceso a servicios de salud, al igual que otros habitantes de la ciudad, en primera instancia las familias indígenas acuden a consultorios de farmacias que expenden medicamentos genéricos, que no siempre les ayudan a resolver sus problemas de salud:

E: ¿Cómo estás?

I: Mal, me sale mucha sangre por la nariz... El viernes terminamos de trabajar a la 1:00 de la mañana, me fui a dormir y sentí como que se caía algo... me levanté, prendí la luz para ver qué tenía... como traía una sudadera blanca toda se llenó de sangre... me gasté como dos rollos de papel... luego mi mamá me puso alcohol... pero no se paraba la sangre... luego me puso vaporub en la frente... se me paro poco a poco... me dormí como a las tres de la mañana.

E: ¿Y ya fuiste al médico?

I: Fuimos al consultorio del Doctor Simi y me dijeron que no tenía nada, que es normal, que es de familia, que seguro que en mi familia alguien padecía de hemorragia... Pero que se me va a quitar hasta que yo tenga un hijo...

E: ¿Y tú crees eso?

I: Pues no... entonces me dijo mi mamá, vamos a otra clínica, porque puede ser otra cosa.

E: ¿Y a dónde fueron?

I: Fuimos al Hospital de Coyoacán, me mandaron a sacar unos análisis para ver si no tenía anemia.¹¹²

El acceso a los servicios de salud es fundamental para tener una mejor calidad de vida. En el caso de las familias indígenas constituye una de sus mayores dificultades. Si a la resistencia para acudir al médico se suman diagnósticos erróneos, como el que referido en este caso, la renuencia crece. Es preocupante que a una hemorragia nasal se le dé sin mayores fundamentos una explicación reproductiva, y se le diga a una niña indígena de trece años: “es normal, la hemorragia se te va a quitar cuando tengas un hijo”. Una explicación médica de este tipo en vez de ayudar a resolver un problema puede contribuir a empeorar la condición de vida de una adolescente, ya que el diagnóstico podría haber reafirmado las creencias de algunas familias indígenas de que las niñas deben casarse a los 15 o 16 años. Afortunadamente, la madre de la niña no creyó en el diagnóstico del médico y buscó otras opciones.

Otro problema que enfrentan los indígenas en relación con el acceso a los servicios de salud es el económico. Los gastos en servicios médicos pueden desbalancear los escasos ingresos familiares:

¹¹²Entrevista con niña mazahua de 13 años, originaria del Estado de México, G0110.

E: ¿Por qué no había venido su hijo a la escuela?

I: No más no vino martes y miércoles porque nos enfermamos los tres y fuimos a dar al doctor.

E: ¿De qué se enfermaron?

I: De tos, de gripa, de calentura, de dolor de huesos, se lo juro. Les acabó de dar las medicinas, mire traigo un montón de pastillas, acabo de tomar un jarabe. En eso gastamos lo que era para la renta.¹¹³

Acudir al médico para las familias indígenas implica emplear recursos originalmente destinados a cubrir otras necesidades básicas, tales como alimentación, vivienda o educación. Se satisface una necesidad, pero se descompensa otra, como en este caso los recursos destinados para la renta se utilizaron en el pago de servicios de salud. Los problemas para atender las necesidades de salud muestran las precarias condiciones de vida de los indígenas migrantes en el Distrito Federal.

4.8 Adicciones, ausentismo escolar y deserción

A la situación de pobreza de las familias indígenas analizadas se suma, en algunos casos, el problema de las adicciones, sobre todo de los padres de familia, particularmente al alcohol. Esto de ninguna manera significa que su condición de indígena determine su alcoholismo. Al respecto, es preciso considerar que:

se tiene la percepción de que las comunidades indígenas son altamente alcoholizadas, pero en muchos casos parece ser un prejuicio. El consumo y abuso del alcohol en zonas indígenas son conductas complejas de evaluar, pues implican aspectos culturales, políticos, religiosos, económicos y de salud, no sólo física, sino también psicológica (Natera, 2005: 93).

En los distintos grupos indígenas, el ritual de la fiesta se asocia con la ingestión de bebidas alcohólicas, como lo menciona Bartolomé (1997: 111): “la fiesta patronal genera una congregación alegre cuyos miembros masculinos reforzarán sus afectos (o rencores) a través de los rituales del alcohol...”. Aunque con frecuencia se asocia la fiesta indígena con el consumo de alcohol, esto no es exclusivo de los grupos indígenas. El consumo social del alcohol es un hecho que se presenta en distintos grupos sociales, como lo menciona Natera (2005): en áreas urbanas el consumo social

¹¹³ Entrevista con niña nahua, poblana, 35 años, G0201.

del alcohol no se encuentra tan estigmatizado, aunque tenga consecuencias semejantes.

Entre las familias analizadas que viven y trabajan en Coyoacán, el consumo del alcohol en algunos casos ha provocado la muerte de algunos indígenas y el desamparo de sus familias. Esto se vincula directamente con la imposibilidad de las familias para satisfacer sus necesidades básicas y con las dificultades de los niños para asistir a la escuela, ya que en algunos casos tienen que hacerse cargo de su propia subsistencia y de la de sus familiares:

E: ¿Por qué vendes?
I: Porque le ayudo a mi mamá.
E: ¿Y tu papá?
I: Se murió.
E: ¿Y de qué murió?
I: Ya ves, de andar tomando, tomaba mucho.
E: ¿Y ahora con quién viven?
I: Con mis abuelitos.
E: ¿De parte de quién son tus abuelitos?
I: Son los papás de mi papá.¹¹⁴

El que los padres de familia ingieran alcohol tensa la situación de la familia, porque se gastan recursos necesarios para la supervivencia del núcleo familiar. Ello obliga a los demás integrantes a trabajar más, incluidos los niños.

E: ¿Se va a quedar hasta las siete?
I: Sí porque mi esposo está tomado ahorita.
E: Ah que caray, ¿y toma mucho?
I: Sí, siempre toma, ayer, antier, ya lleva tres días tomando... Cuando toma dura hasta una semana.
E: Y luego, ¿cómo le hacen para completar para la comida?
I: Pues a echarle ganas y trabajar más.¹¹⁵

En algunos casos, la ingesta de alcohol genera violencia y desintegración del núcleo familiar. Se supo de un caso en el que cual el alcoholismo del padre era tan fuerte que a sus hijos había recogido la abuela materna, debido a los golpes que recibían cuando su padre estaba borracho:

E: ¿Quién trabaja?
I: Mi mamá.
E: ¿Y tu papá?

¹¹⁴ Entrevista con niña otomí, poblana, ocho años, G0108.

¹¹⁵ Entrevista con niña otomí, poblana, 28 años, G0202.

I: No trabaja, es que toma mucho, casi siempre está borracho.
 E: ¿Y de dónde trae dinero para emborracharse?
 I: Pues le da mi mamá de lo que vende... Pero yo no vivo con mi mamá... Tengo dos mamás... una es mi mamá y otra es mi abuelita.
 E: ¿Cómo es eso?
 I: Yo vivo con la mamá de mi mamá, ella es la que me cuida... Porque cuando mi papá se emborracha nos pega y nos corre.
 E: ¿Y tu mamá?
 I: Vive con Oscar mi gemelo y mi papá
 E: ¿Y a tu gemelo no le pega tu papá?
 I: Sí pero él se defiende¹¹⁶.

Los problemas con el consumo del alcohol no son privativos de los padres, sino también de algunos adolescentes. En el trabajo de campo de esta investigación se tuvo información del consumo frecuente de alcohol de uno de los alumnos de la primaria estudiada; en el ciclo escolar 2008-2009 cursaba sexto grado, y en el ciclo escolar 2009-2010 entró a primer grado de secundaria, la cual abandonó en el tercer bimestre:

E: ¿Y cómo le va a su hijo?
 I: Está en la secundaria en la tarde, pero ya no quiero que se junte con Manuel.
 E: Pero Manuel es su gran amigo desde que estaban en la primaria.
 I: Pero ya no quiero que se junte con él, porque veo que lo hace, toma mucho y fuma.
 E: ¿Toma mucho Manuel? Pero está muy chiquito.
 I: Si tiene la misma edad de mi hijo, trece años... Pero ya dejó la escuela... Yo creo que porque toma y fuma... Su familia también toma mucho... su tío murió muy joven porque tomaba mucho.¹¹⁷

El niño referido tiene trece años, es otomí, poblano, su familia vive en el Cuadrante de San Francisco; tienen un puesto afuera del Museo de Culturas Populares, y el niño egresó de la primaria analizada en el ciclo escolar 2008-2009. Este niño atiende el puesto de su abuelo por las mañanas, y por la tarde estudiaba en una secundaria cercana, pero se salió a medio ciclo escolar porque según una de sus compañeras había reprobado varias materias. Entonces empezó a juntarse con otros jóvenes mayores que él a consumir alcohol y fumar. En el caso de este niño, al igual que en el de otros adolescentes, en el inicio del consumo del alcohol se combinan problemas familiares y escolares.

¹¹⁶ Entrevista con niña otomí poblana, 12 años, G0112.

¹¹⁷ Entrevista con mujer otomí, poblana, 32 años G0206.

Conclusiones del capítulo

A través de este trabajo se ha tenido un acercamiento con algunos de los problemas que enfrentan unos niños indígenas que viven y trabajan en Coyoacán para satisfacer sus necesidades básicas. En sus narraciones los niños y sus padres describen las dificultades que enfrentan para alimentarse, asistir a la escuela y pagar su vivienda, así como en su trabajo en la calle, al enfermarse o lastimarse, cuando van a su pueblo y al confrontarse con otros niños. Esto ha permitido conocer algunas de las condiciones de vida de las familias indígenas migrantes, además de la inequidad y profunda desigualdad social en la que viven.

Los niños indígenas se ausentan de la escuela para trabajar en la calle y así colaborar con sus padres en el sustento diario. El motivo de fondo es la precariedad económica de sus familias, eso se evidencia a fin de mes, cuando las familias deben tener el dinero para pagar la renta. Si las familias no han completado los recursos necesarios para pagarla, los niños tendrán que ausentarse de la escuela para contribuir al presupuesto familiar.

Los niños indígenas en su trabajo en la calle aprenden a usar dos lenguas para negociar el precio de un producto, sin que sus clientes los entiendan las frases que los niños dicen en su lengua materna. Además, los niños dedicados al comercio informal conocen operaciones matemáticas que les permiten vender varios productos y regresar el cambio correcto. Los conocimientos, habilidades y actitudes que los niños adquieren en su trabajo no son reconocidos, valorados ni aprovechados en la escuela. Sin embargo, en su trabajo en la calle los niños están expuestos a accidentes y violencia de diversos tipos.

La Unicef y la OIT consideran que el trabajo infantil pone en riesgo la salud e integridad de los niños, y la asocian con mayores dificultades para entrar y permanecer en la escuela, así como para lograr aprendizajes de manera efectiva en el aula. Es un hecho: los niños al combinar su asistencia a la escuela con el trabajo informal tienen bajos rendimientos académicos. Las constantes ausencias dificultan la continuidad en sus actividades de aprendizaje. Cuando los niños faltan por varios días les cuesta trabajo reincorporarse a las actividades del grupo.

La inscripción de los niños en los turnos vespertinos es estratégica para los padres de familias indígenas que viven y trabajan en Coyoacán, pues sus jornadas laborales se prolongan hasta muy noche y los fines de semana hasta entrada la

madrugada. También les conviene que la escuela se encuentre cerca de los lugares de trabajo, pues eso les permite a los niños ir y venir con relativa facilidad, sin gastar en transporte.

Según lo establece Sen (2004), uno de los aspectos que limita el desarrollo y la calidad de vida de las personas es que en sus posibilidades de elección los limita la necesidad inmediata. Al respecto, en esta investigación se pudo observar que cuando las familias indígenas ven limitadas sus posibilidades de elección jerarquizan entre dos necesidades básicas, por lo que la asistencia a la escuela en el corto plazo puede verse como una necesidad prescindible.

Entonces se abre la discusión ética, qué tan conveniente es que los niños trabajen para contribuir a la satisfacción de las necesidades presentes de sus familias pero limitando sus posibilidades futuras de acceder a una mejor calidad de vida. Eso de alguna forma, los coloca en mayores posibilidades de reproducir condiciones de vida similares a las de sus familias de origen.

CAPÍTULO V. LOS NIÑOS INDÍGENAS MIGRANTES Y LA ESCUELA

Introducción

Este capítulo describe la experiencia educativa de algunos niños indígenas migrantes que viven o trabajan en el Centro Histórico de Coyoacán. En algunos casos, tal experiencia es agradable y fructífera en términos de la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades, pero también en la socialización con compañeros y docentes. Pero en otros casos es difícil y desagradable, pues los niños se enfrentan con situaciones de rechazo, violencia y discriminación.

La primera parte del capítulo expone cómo una de las primeras acciones de discriminación que enfrentan los niños indígenas en su ingreso a la escuela urbana es el menosprecio de su lengua; encaran un estigma lingüístico por el que los catalogan como “niños con problemas de aprendizaje” y los segregan para recibir una atención especial del personal de USAER.

La parte central del capítulo se aboca al análisis de algunas situaciones que caracterizan la trayectoria educativa de los niños indígenas migrantes, marcada por ausentismo, reprobación y deserción escolar. También se refiere el trabajo de algunos profesores que muestran un mayor compromiso con el aprendizaje de los niños y que logran resultados satisfactorios. Algunos de esos educadores trabajan en el programa SEAP 9-14, que se constituye en una esperanza para los niños rezagados en su trayectoria educativa y que les permite optimizar tiempo y esfuerzos. Asimismo, se presentan algunas expectativas de los niños indígenas migrantes y sus padres acerca de su futuro.

Finalmente, en la última parte del capítulo se analizan las acciones gubernamentales y de organizaciones civiles que apoyan la educación de los niños indígenas migrantes, así como el papel de algunos directivos en la exclusión educativa de la población indígena migrante en el Distrito Federal.

5.1. La experiencia escolar de los niños indígenas migrantes

El capítulo anterior presentó algunos aspectos socioeconómicos que caracterizan la vida de las familias indígenas y que inciden en las trayectorias educativas de sus hijos. Sin embargo, sería preciso considerar que si bien la desigualdad educativa y el fracaso escolar tienen raíces estructurales multidimensionales, no dejan de ser también una

construcción escolar y pedagógica (Dussel, 2005). Pues como lo menciona Dubet (2003: 29), “la exclusión no es simplemente una categoría de sistemas y procesos globales, es también una de las dimensiones de la experiencia escolar de los alumnos”. Esa dimensión de la experiencia personal de los alumnos puede apreciarse en casos concretos, recogidos de la oralidad de los niños, sus familias y los docentes que trabajan con ellos.

Algunos niños indígenas consideran la escuela como una experiencia agradable y disfrutan estar en ella; es más, les gusta asistir a clases, aunque no siempre puedan hacerlo:

E: ¿A qué horas vas a vender?

I: Saliendo de aquí.

E: ¡En la noche!, ¿y a qué hora haces la tarea?

I: Pues en la noche o en la mañana temprano.

E: ¿Y cómo le haces para vender y hacer la tarea?

I: Pues me siento y hago la tarea... Le digo a mi mamá, ¿puedo sentarme a hacer la tarea?, me dice sí. Mi mamá me espera y termino la tarea... luego seguimos vendiendo... Pero a veces no me dejan tarea.

E: ¿La maestra no deja tarea?

I: No, y yo quiero tarea.

E: ¿Tú quieres tarea?

I: ¿Por qué no me crees?... Es que no me crees que sí me gusta hacer la tarea.

E: ¿Te gusta venir a la escuela?

I: Sííí.

E: ¿Por qué?

I: Porque me gusta aprender, ya me sé las tablas de multiplicar, yo solita...Tengo muchas amigas y me gusta jugar con ellas... estar en la escuela es bonito.¹¹⁸

Para esta niña asistir a la escuela representa la posibilidad de aprender matemáticas y de relacionarse con otros niños, de jugar y de disfrutar de la compañía de sus amigos. Contrario a lo que pudiera suponerse, ella durante su trabajo en la calle abre un espacio para realizar sus tareas escolares, porque le gusta hacerlas. Es una niña otomí poblana, bilingüe, hábil para las ventas y las matemáticas, y que tiene facilidad para establecer conversación con personas de diferentes edades. Sin embargo, su docente se quejaba de ella porque estaba rezagada en su proceso de lectoescritura en español. El profesor atribuía el rezago al ausentismo de la niña.

¹¹⁸ Entrevista con niña otomí, poblana, nueve años, G0101.

La entrevista con esta niña fue impactante para mí como experiencia antropológica, pues mientras le preguntaba la niña observaba con detalle mis reacciones, por eso su enojo conmigo cuando no le creí su gusto por las tareas escolares. Mi actitud de algún modo también representa la de algunos docentes que dudan del interés de los niños indígenas por la escuela. Ante esa actitud la niña reaccionó molesta.

Los profesores identificaban a varios de los niños indígenas, conocían algunos de sus antecedentes familiares y escolares, en lo que Luna (1994) denomina el expediente no escrito de los alumnos.¹¹⁹ Con base en ese conocimiento los profesores plantean actividades para los niños indígenas, que en algunos casos difieren de las que realizan sus compañeros de grupo. Por ejemplo, en el grupo de tercero se observó en alguna ocasión que mientras la mayoría de los alumnos trabajaba en sus libros de texto, los niños indígenas realizaban actividades para aprender a leer y escribir en español en sus cuadernos:

E: ¿Qué hace con los niños indígenas cuando regresan después de un largo periodo de ausencia?

P: Cuando regresan se trabajan con ellos actividades de un libro del INEA (Instituto Nacional de Educación de Adultos), de educación para adultos, ejercicios básicos de reconocimiento de letras y de sílabas. Y de matemáticas se trabajan números naturales.¹²⁰

Al igual que en este caso, algunos de los profesores, sobre todo de los primeros grados, implementan actividades especiales para los niños indígenas que no saben leer y escribir. Sin embargo, otros maestros prefieren enviar a los niños indígenas para que la maestra de USAER les enseñe a leer y escribir y los regularice. La acción de catalogar a los niños indígenas como “estudiantes con problemas de aprendizaje” que requieren atención “especial” la describe Rebolledo (2007:26) como una acción de segregación inducida.

¹¹⁹ El expediente no escrito construido por los maestros presenta una estructura donde se articulan, por un lado, informaciones generales sobre los alumnos y, por otro, contenidos más específicos sobre las características de su trabajo en el aula (Luna, 1994: 18).

¹²⁰ Entrevista con maestro, 28 años, G0305.

5.1.1 Aprender a leer y escribir en una lengua distinta a la lengua materna

Los profesores conocen algunas características de los niños indígenas, pero no todos las reconocen para el diseño de las actividades escolares, pues consideran que no inciden en el proceso de aprendizaje de los niños. Eso ocurre con la lengua indígena. Al preguntarle a un profesor de tercer grado si la lengua de los niños pudiera incidir en sus dificultades para aprender a leer y escribir en español, él responde que no:

E: ¿El que los niños tengan una lengua materna indígena pudiera relacionarse con las dificultades para adquirir la lectoescritura en español?

I: No, no influye, porque ellos hablan bien el español, pero lo que no saben es conocer las letras y las grafías. Pero de hablar el español si lo hacen. La lengua madre que ellos tienen no les impide que ellos hablen y escriban en español.¹²¹

Algunos de los profesores reducen todo a un problema de conocimiento de las grafías; dan por hecho que los niños indígenas al entrar a la primaria dominan dos lenguas, su lengua materna indígena y el español. Esto no es cierto en todos los casos, los propios niños advierten las dificultades que les implica aprender a leer y escribir en una lengua distinta a la materna. De acuerdo con el testimonio de algunos niños, los tres primeros grados son los que más se les dificultan:

E: ¿Te costó trabajo aprender a leer y escribir en español?

I: Al principio si un poco... cuando la maestra decía algo y yo decía... es que no entiendo qué es eso... me costaba entenderlo y más escribirlo... hasta tercero más o menos dejé de tener problemas.

E: ¿Y tus hermanos han tenido problemas para aprender a leer en español?

I: A Oswaldo le costó más trabajo que a mí aprender a leer en español... pero a Arizbeth, la que está en segundo, le ha costado todavía más.¹²²

Algunos niños indígenas aprenden sin mayores dificultades a leer y escribir en español, pero a otros les cuesta más trabajo, incluso tratándose de niños de la misma familia. Estudiosos como Arnaut (1995) vinculan el fracaso escolar de los niños con las dificultades para manejar una segunda lengua, pues señala que aprender a leer y escribir en una lengua distinta a la materna les implica a los niños interactuar con un

¹²¹ Entrevista con maestro, 28 años, G0305.

¹²² Entrevista con adolescente mazahua, mexicano, 13 años, G0110.

campo experiencial-conceptual distinto. Este elemento permitiría entender por qué la niña del testimonio anterior señala que algunas expresiones de sus profesores de los primeros grados no las entendía. Al respecto conviene considerar que “la primera lengua es crucial en la adquisición del lenguaje, pues en ella se organiza el pensamiento, se da estructura a la realidad circundante y se fijan los patrones fonológicos del sistema lingüístico que la contiene” (Barriga-Villanueva, 2008: 1242).

La diversidad de lenguas maternas¹²³ de los niños indígenas no la consideran los profesores. Éstos saben que los niños tienen otras lenguas, pero no lo valoran ni aprovechan como en la atención educativa de los niños indígenas migrantes, sobre todo en la puesta en práctica de actividades de aprendizaje en el aula. Los profesores parten de la premisa de que todos los niños al ingresar a primer grado tienen el mismo dominio de la lengua. El considerar que cuando ingresan a la primaria todos los niños tienen habilidades comunicativas similares es parte importante de la desigualdad. Esto se debe a que el manejo de los códigos es fundamental en el aula, y el uso de la lengua puede convertirse en un déficit en el salón de clases, pues “los diversos conocimientos y sus posibilidades se transmiten de distinta forma entre los diferentes grupos sociales” (Bernstein, 1996: 26). De modo que en la escuela “las destrezas lingüísticas de los estudiantes son vistas como ‘deficiencias’ y niegan su capacidad para aprender con habilidades bilingües” (Rebolledo, 2007: 189).

En el colegio analizado en esta investigación, a los niños indígenas con dificultades para aprender a leer y escribir en español los catalogaban como niños con “problemas de aprendizaje” y se les enviaba con la maestra de la USAER para que ella les enseñara a leer y escribir. Tener el español como segunda lengua era considerado como una “anormalidad”, y catalogado como un problema de aprendizaje que requería atención especial:

E: ¿A qué alumnos atiende?

I: Los maestros mandan a los niños que dicen ellos que tienen problemas de conducta, de aprendizaje, de comprensión del español como segunda lengua, son los tres motivos de atención especial en esta escuela.¹²⁴

¹²³ Algunos de los niños indígenas que entrevisté tenían como lenguas maternas otomí, nahua y mazahua. En cuanto al otomí, los niños hablan dos variantes, los migrantes de Santiago Mezquititlán Barrio Segundo hablan otomí bajo del noroeste (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, INALI, 2008), y los migrantes poblanos de San Pablito Pahuatlán hablan otomí de la Sierra (INALI, 2008). Los niños otomíes interactúan entre ellos y se entienden, pero hay expresiones que difieren entre las variantes lingüísticas.

¹²⁴ Entrevista con maestro, 45 años, G0306.

En una escuela urbana como la referida en este trabajo tener una lengua materna indígena merece un trato especial, pero en sentido despectivo. El considerar una anomalía hablar una lengua indígena en el fondo tiene un trasfondo discriminatorio, etnocéntrico y racista,¹²⁵ que sitúa en un plano inferior a los hablantes de lenguas indígenas. Por supuesto, esta posición no es nueva en la política educativa mexicana, basta recordar las acciones realizadas en la época posrevolucionaria en relación con la educación de los grupos indígenas. Por ejemplo, Rafael Ramírez (1928: 46) se dirigía a los profesores que trabajaban en comunidades indígenas diciéndoles:

Los inditos que en tu escuela no hablan español, no deben ser vistos como niños torpes, ni menos como niños tontos [...] son justamente como los otros niños, tienen los mismos caracteres [...] ¿Por qué has de seguir viendo a los niños indígenas como animales raros? ¿Qué culpa tienen esas criaturas de haber nacido en un ambiente social en que no se habla español?

Intelectuales como Vasconcelos sostenían que los indígenas se ubicaban en un nivel anterior al blanco en el proceso evolutivo de la humanidad.¹²⁶ No obstante que al paso de los años se ha demostrado que las razas no existen¹²⁷ y en el discurso educativo oficial se habla de interculturalidad, en las aulas de las escuelas urbanas aún existen actitudes racistas y discriminatorias, que consideran a los niños que hablan una lengua indígena como “niños anormales”.

¹²⁵ De acuerdo con Wade (2000), el término raza al igual que el de etnicidad deben situarse en un contexto histórico marcado por relaciones de poder. Se trata de conceptos que no son neutrales, sino que en ellos se mezclan discursos académicos, populares y políticos. De acuerdo con Wade (2000: 21-22), “las razas son construcciones sociales elaboradas sobre la variación fenotípica, esto es sobre disparidades de apariencia. La noción de que las razas existen con características físicas definibles y, aun más, que algunas razas son superiores a otras es el resultado de procesos históricos particulares”. El racismo cobra fuerza a finales del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX con el auge del positivismo, que tenía un remarcado énfasis en la medición y la experimentación, con el que sostenían la idea de que “las razas eran tipos permanentes y separables de seres humanos, con cualidades innatas que se transmiten de generación en generación” (Wade, 2000: 16).

¹²⁶ En su libro *La raza cósmica*, retomando el discurso eugenésico, Vasconcelos (1948) considera cuatro etapas en la evolución de las razas “el negro, el indio, el mogol y el blanco”. Para Vasconcelos los indios eran casos abortados de la humanidad (Báez, 2002). Por lo cual él consideraba que “el indio no tiene otra puerta hacia el porvenir que la puerta de la cultura moderna, ni otro camino que el camino ya desbrozado de la civilización latina” (Vasconcelos, 1948). De ahí que él y otros intelectuales posrevolucionarios hayan considerado que para incorporar a los indios eran fundamentales el mestizaje, la migración y educación.

¹²⁷ Lévi-Strauss (1986) señalaba “nada en el estado actual de la ciencia permite afirmar la superioridad o inferioridad de una raza con respecto a otra”. Sin embargo, la raza como construcción social sigue influyendo en la organización de las sociedades, en la distribución de recursos, en las políticas públicas y en las relaciones cotidianas entre las personas.

Por tanto, hablar una lengua indígena y tener problemas para aprender a leer y escribir en español se convierte en un estigma,¹²⁸ el cual acompaña a los niños indígenas en su tránsito por las escuelas de educación básica en un contexto urbano. Lévi-Strauss señala que la persona con un estigma no es considerada totalmente humana (1986), y valiéndose de ese supuesto se practican con ella diversos tipos de discriminación (Goffman, 2008).

5.2 Diferentes formas de ser y de relacionarse con la escuela

En la escuela los niños indígenas afrontan el problema de leer y escribir en una lengua distinta a la materna con algunas particularidades. Algunos de ellos no obstante las dificultades que enfrentan pueden tener una trayectoria educativa exitosa. Incluso algunos de ellos se han ganado el reconocimiento de alumnos destacados de su generación:

E: ¿Cuénteme de su alumna con mejor promedio?

I: ¡Ah mi niña trabajadora!... Pues es una niña mazahua, muy activa ella, a todo le hace, trabaja en el puesto de su mamá en el mercado, hacen bordados, hacen conservas... pero eso sí siempre cumple con la tarea, es muy responsable... también es muy alegre y medio juguetona.¹²⁹

La niña es parte de una familia mazahua de cinco hermanos. La hija mayor de la familia vive en su pueblo cerca de Valle de Bravo, la segunda es la niña referida en este testimonio, le siguen un hermano que está en tercer grado, una hermana que cursa el segundo grado y un niño que todavía no va a escuela.

Con la niña de este testimonio se pudo platicar en varias ocasiones mientras trabajaba en el puesto de su madre, inclusive se siguió teniendo comunicación con ella tiempo después de que concluyó la primaria, cuando ya cursaba la secundaria. Es una alumna que se comunicaba con sus compañeros de la primaria, podía dar referencia de cada uno de ellos y si se le preguntaba daba su opinión sobre distintas situaciones que ocurrían en el entorno donde trabajaba. En su trayectoria educativa ella no había reprobado ni un examen y fue la única alumna que al egresar de la primaria se quedó en la secundaria que solicitó en el turno matutino.

¹²⁸ Se entiende estigma como un atributo que vuelve a una persona diferente a las demás, que produce en los otros un descredito amplio que en algunos casos es percibido como defecto, falla o desventaja (Goffman, 2008).

¹²⁹ Entrevista con maestra, 45 años, G0301.

En una ocasión, durante una conversación informal, la maestra de sexto grado de la alumna mencionada decía que no se explicaba a qué se debía que los tres hermanos de la misma familia fueran tan distintos; señalaba que no entendía cómo su alumna de sexto tenía tan buen desempeño, mientras sus hermanos de segundo y tercero tenían problemas para leer y escribir. Por supuesto que en la perspectiva de la maestra no figuraba el inconveniente del manejo de la lengua, que desde el punto de vista de la niña mazahua era importante.

E: ¿Y por qué crees que se les ha dificultado leer y escribir en español a tus hermanos?

I: Yo creo que porque hablan mucho mazahua... Así le va a pasar a este Abelardo [Su hermano de cinco años que la acompaña en el puesto.]... Ese niño hablaba bien, pero llegaron mis primos del pueblo y otra vez ya no habla en español. Como ellos creo que no saben hablar bien en español, hablan bien chistoso.¹³⁰

De acuerdo con la niña, las dificultades de aprendizaje que enfrentaban sus hermanos se vinculaban con el manejo de la lengua. Al estar la mayor parte del día con sus hermanos, la niña los observaba, reflexionaba sobre su comportamiento y lo relacionaba con su desempeño en la escuela. Así, la niña señala que las dificultades de sus hermanos para adquirir la lectoescritura en español se deben en parte a que hablan más mazahua que español con los niños con los que juegan.

En un acercamiento a la cotidianidad de la niña mazahua, se observó cómo empleaba su capacidad de agencia para combinar el trabajo en la calle, el estudio y la diversión. La niña tenía una amiga del mismo pueblo, más o menos de la misma edad, cuya familia tenía su puesto en la otra esquina del mercado, juntas se daban tiempo para platicar y divertirse observando a los transeúntes:

E: ¿Y toda la primaria la cursaste en la misma escuela?

I: No, primero estuve tres años en Valle y luego aquí estudié tres años. [Se interrumpe la conversación porque llega una amiga de la entrevistada, nos saluda y le dice algo a su amiga en lengua mazahua. La niña contesta también en mazahua, las dos ríen y luego la amiga se retira simulando que llora.]

E: ¿Qué te dijo tu amiga?

I: Me pregunto si había visto a un muchacho de pelo largo, que trae una guitarra y se sienta en el parque... Le dije que paso hace media hora... Luego ella me dijo: ¡Me voy con el corazón roto!... por eso iba llorando, es que ese muchacho le gusta a mi amiga.

E: ¿Y tú amiga y tú son del mismo pueblo?

¹³⁰ Entrevista con niña mazahua, mexiquense, 13 años, G0110.

I: Si, somos amigas desde chiquitas.
E: ¿Qué es lo que más les gusta hacer juntas a tu amiga y a ti?
I: Ir al pueblo a los bailes.
E: ¿Y cada cuándo van?
I: Cada que hay fiesta [La conversación se vuelve a interrumpir porque regresan unos clientes que antes habían preguntado por el precio de una bolsa de estambre. Entonces los clientes establecen una negociación con la niña por el precio de la bolsa... La niña primero pide ciento cincuenta pesos, luego acuerdan el precio en ciento treinta pesos... Los clientes le pagan a la niña el precio acordado... Al recibir el dinero, la niña le da a su hermano pequeño una moneda de diez pesos, le dice algo en mazahua, el niño le pregunta si cinco o diez, ella le dice que cinco].
E: ¿Para qué le das dinero a tu hermano?
I: Para que se compre un agua, hace rato me pidió para una.¹³¹

Este testimonio es el de una persona alegre, responsable y con mucha vitalidad. La niña en su puesto, a la vez que vende, está atenta a todo lo que ocurre a su alrededor. Atender el puesto le implica realizar varias actividades a la vez: negociar con los clientes, hacer la tarea de la escuela, divertirse con su amiga, cuidar de sus hermanos, y de alguna manera administrar los recursos de su familia. En el testimonio también se muestra cómo la niña emplea dos lenguas, usa la materna para comunicarse con su amiga y sus hermanos, y el español para hablar con los clientes.

Al igual que la familia mazahua descrita, se pudieron identificar a otras familias indígenas en las que también existen diferentes desempeños escolares entre sus miembros. Ese es el caso de tres hermanos otomíes, cuya familia es originaria de San Pablito Pahuatlán, Puebla. Al momento del trabajo de campo, los niños tenían ocho, once y trece años. El comportamiento de los tres niños los profesores lo percibía como totalmente distinto. Al mayor de los tres hermanos su profesora lo describía de la siguiente forma:

E: Hábleme de sus alumnos otomíes que siempre andan juntos.
I: Ellos son unos niños otomíes. Sandro en particular es muy inteligente, pero siempre está jugando, siempre está poniéndoles apodos a todos. Miguel generalmente no viene, cuando viene, viene a jugar. Entonces siempre quieren estar juntos para molestar a otros. Y Miguel aprende mucho de Sandro. Sandro sí trabaja, pero cuando no viene Miguel, porque cuando viene Miguel están nada más en el juego o en la travesura, aventando papelitos, ya inventando chistes, sobrenombres y peleando con los demás.¹³²

¹³¹ Entrevista con niña mazahua de 13 años, originaria del Estado de México, G0110.

¹³² Entrevista con maestra, 45 años, G0301.

De acuerdo con la profesora, el mayor de los niños indígenas era catalogado como inteligente, pero travieso, sus compañeros lo describen como un niño que siempre molestaba a los demás. Por su parte, la madre de los niños describe a su hijo mayor como un niño juguetón, que con frecuencia tiene problemas en el colegio con sus compañeros y maestros, razón por la que ella tiene frecuentes llamados a la escuela:

E: ¿Y cómo es su hijo mayor?

I: Pues le gusta el relajo, siempre está jugando y riendo.

E: ¿Y ha tenido problemas con él en la escuela?

I: Pues luego me llaman los maestros porque se pelea con otros niños.

E: ¿Y por qué él es así?

I: Quién sabe, yo creo que se parece a mi hermano, porque así es mi hermano, es bien latoso.

E: ¿Y cómo va su hijo en la escuela?

I: Pues no ha reprobado, pero saca puro seis o siete, yo creo que es por el juego.¹³³

En una perspectiva opuesta, el segundo hijo, dos años menor que el niño catalogado como latoso y grosero, es un niño que su profesora de quinto describe como inteligente y estudioso. El segundo hijo de la familia otomí poblana fue elegido abanderado de la escolta, es un niño que señala que le gusta asistir a la escuela.

E: ¿Te gusta la escuela?

I: Sí.

E: ¿Qué lo que más te gusta de la escuela?

I: Las matemáticas, las divisiones y las multiplicaciones.

E: ¿Y en la lectura cómo vas?

I: Más o menos.

E: ¿Has reprobado?

I: No...

E: ¿Qué haces para sacar buenas calificaciones en la escuela?

I: Echándole ganas.

E: ¿Y tú trabajas?

I: Sí, ayudo a mis papás a vender pulseras de chaquira los sábados y domingos.

E: ¿Y en qué momento haces la tarea?

I: No la hago, la hago hasta el lunes.

E: ¿A qué horas haces la tarea?

I: En la mañana.

E: ¿Y faltas a la escuela?

I: A veces.

E: ¿Cuándo faltas?

I: Cuando voy a mi pueblo.

¹³³ Entrevista con mujer otomí poblana, 32 años, G0206.

E: ¿Y después como repones el trabajo en la escuela?

I: Hago lo que dice la maestra.

E: ¿Y la última vez faltaste porque fuiste al pueblo y la maestra te dejó algún trabajo?

I: Sí, me explicó lo que habían hecho en esos días y me dejó trabajo en los libros de matemáticas y español.¹³⁴

En casos como este es posible observar el interés de los niños indígenas por aprender y el gusto por las actividades escolares, pero también el apoyo de los docentes. En este caso, la profesora del niño le ayudaba a ponerse al corriente en sus actividades escolares cuando se ausentaba de la escuela por largos periodos. El esfuerzo del niño lo reconoció la docente, quien lo incluyó en la escolta como abanderado. El segundo hijo de la familia era motivo de orgullo para sus padres, por lo que cuando se graduó de la primaria hicieron fiesta, cosa que no ocurrió con el hijo mayor.

El tercero de los niños de esta familia era el que mayores apuros tenía con las tareas escolares. Este niño necesitó ayuda de la maestra de USAER para aprender a leer y escribir. Al contrario de su hermano mayor, que siempre estaba haciendo bromas y peleando con sus compañeros, el niño pequeño era más callado y tímido:

E: ¿A quién de sus hijos le cuesta más trabajo estudiar?

I: Al chiquito.

E: ¿Por qué será que le cuesta más trabajo al más pequeño aprender?

I: Yo creo que se parece un poco a mí, nos da pena preguntar.

E: ¿A él le ayudó la maestra de USAER a leer?

I: Si ella le ayudó.

E: ¿Y ya lee?

I: Pues más o menos, pero le cuesta mucho trabajo.¹³⁵

A la timidez del niño se sumaba un problema visual, pues el niño necesitaba utilizar lentes, sin ellos se le dificultaba la visión. La madre de familia de los estos niños acudía con frecuencia a la escuela y estaba al pendiente de las necesidades académicas de sus hijos. Al preguntarle si los apoyaba con las tareas escolares, ella comentaba que le gustaría hacerlo, pero que ella ni su esposo tenían escolaridad:

E: ¿Usted fue a la escuela?

I: No, yo no fui a la escuela nunca.

E: ¿Usted sabe leer y escribir?

¹³⁴ Entrevista con niño otomí, poblano, 11 años, G0107.

¹³⁵ Entrevista con mujer otomí, poblana, 32 años, G0206.

I: No yo no sé leer, ni escribir, no sé nada, porque mi papá me dejó desde chiquita, y como mi mamá no tenía dinero para meterme a la escuela, por eso no sé leer.

E: ¿Su esposo hasta que año estudió?

I: Tampoco estudió, pero aprendió poquito por su cuenta.¹³⁶

Al igual que la mujer de este caso, varias madres indígenas no saben leer ni escribir, lo que de alguna manera limita sus posibilidades de ayudar a sus hijos en sus actividades escolares.

5.3 Trayectorias educativas marcadas por el ausentismo escolar y la reprobación

El tránsito de los niños indígenas migrantes por la escuela primaria requiere analizarse como un todo, donde los diferentes sucesos en el aula y las clases se van articulando, contribuyendo en su conjunto a la reprobación o deserción de algunos. Para comprender su tránsito por la escuela, resulta útil el concepto de trayectoria educativa, que alude a “sucesos distribuidos en el tiempo y el espacio, organizados institucionalmente como puntos de pasaje obligatorios” (Nespor, 2001: 7). Es importante considerar lo que el mismo Nespor señala en la misma referencia respecto de que “dos estudiantes que entran en un salón de clases, con trayectorias diferentes no están, desde el punto de vista del estudiante, en el mismo salón de clases”.

El cambio de escuela en algunos casos incide directamente en la trayectoria educativa de los niños indígenas migrantes, ya que algunos al cambiarse de una escuela rural a una urbana tienen que retroceder uno o dos grados:

E: ¿Los niños de multigrado son niños que han reprobado?

I: No necesariamente... aquí por ejemplo tengo el caso de niños que vienen del pueblo y que no presentan documentos, entonces lo que se hace es que se avala la promoción del niño mediante el examen de admisión, con eso se ubica al niño en el nivel que le corresponde.

¹³⁷

A veces, el nivel en el que se ubica a los niños no corresponde con el que acredita su boleta de calificaciones. Eso ocurrió con los niños Bernardino, mencionados en capítulos anteriores. Cuando ellos ingresaron a la escuela la Ciudad de México retrocedieron un grado porque los profesores consideraron que no tenían la formación correspondiente al grado señalado en su boleta:

¹³⁶ Entrevista con mujer otomí, poblana, 32 años, G0206.

¹³⁷ Entrevista con profesor, 45 años, G0303.

E: ¿Cuántos años estudiaste en la escuela de tu pueblo?
 I: Tres.
 E: ¿Hasta qué año llegaste allá?
 I: Hasta tercero, terminé tercero.
 E: ¿Cuándo llegaste a la ciudad a qué año entraste?
 I: A tercero.
 E: ¿Por qué si ya habías cursado tercero en el pueblo volviste a entrar a tercero?
 I: No lo sé, no me dijeron nada, sólo que tenía que entrar a tercero.
 E: ¿Entonces llevas un año de retraso?
 I: Sí, este año debía terminar la primaria.
 E: ¿Y tu hermano que va en cuarto también tuvo que recursar un año?
 I: Sí, los tres tuvimos que volver a cursar el año [grado] que ya habíamos pasado en el pueblo.
 E: ¿Y tu hermano menor en qué año iba?
 I: En primero, pero no sabía nada, se le olvidaba todo, así que volvió a entrar a primero.¹³⁸

En este caso el sistema escolar sumó la desigualdad educativa a las carencias económicas que ya vivía la familia. La administración escolar incidió directamente en la trayectoria educativa de los niños, pues los hizo recursar un ciclo escolar. La niña mayor pasó seis años en la escuela primaria, pero sólo llegó hasta el quinto grado. Cuando la niña empezó el sexto dejó la escuela para entrar a trabajar en un restaurante, y con ello contribuir al precario presupuesto familiar. El esfuerzo de los niños y su familia durante un ciclo escolar fue nulificado.

De igual forma, se encontraron otros casos en que los niños indígenas migrantes referían que a su llegada a la ciudad habían retrocedido al menos un grado. Los padres decían que no entendían porque pasaban a los niños de grado si no sabían:

E: ¿En qué año estaban sus hijos?
 I: Allá en el pueblo los dos iban en sexto... pero cuando llegamos acá, ya después vimos que no, no, no sabían nada, los maestros los estaban pasando nada más así... No me imagino porque los maestros si ven que no saben, por qué los pasan... Cuando llegamos aquí a mi hijo le hicieron el examen y lo regresaron a cuarto. A mí hija la dejaron en sexto con el grupo de 9-14. Y sólo mi nieta se quedó en el grupo que le tocaba en tercero, pero al terminar el año reprobó, así es que salió lo mismo.¹³⁹

¹³⁸ Entrevista con niña otomí, queretana, 13 años, G0102.

¹³⁹ Entrevista con mujer mazahua, mexiquense, 55 años, G0204.

El testimonio proviene de una familia mazahua cuyos niños presentaban problemas de lectoescritura en español. La mayor de las niñas tenía 15 años, en la escuela de su pueblo había reprobado tres veces, y cuando llegó a la Ciudad de México la regresaron a quinto para que cursara dos grados en el grupo 9-14.

Por su parte, el segundo niño de la familia tenía 14 años, aunque ya había acreditado el quinto grado lo regresaron a cuarto porque no había consolidado su proceso de lectoescritura. Al siguiente año lo pasaron al grupo 9-14 para que cursara quinto y sexto, pero en la práctica estudiaba con los alumnos de tercer grado:

E: ¿Estas cursando tercero y cuarto?

I: Nooo, ya voy en sexto.

I2: Lo que pasa es que él estudia con los de tercero, pero ya va a salir de sexto porque tiene catorce años [es la aclaración de una niña del grupo 9-14 que nos acompaña en la entrevista]¹⁴⁰.

El niño había llegado a la edad límite para cursar la primaria regular. Ante ello, los directivos y docentes optaron por sacarlo de la escuela de una forma diplomática: le otorgaron un certificado de sexto grado, aunque sus conocimientos y habilidades en realidad correspondían a los de un niño de tercer grado. De acuerdo con su profesora, el niño mazahua mostraba progreso en su aprendizaje. Ella decía que por lo menos había aprendido a leer y escribir con fluidez y ya realizaba operaciones básicas, como multiplicar o dividir. Sin embargo, el niño aún estaba lejos dominar los contenidos curriculares establecidos para el sexto grado.¹⁴¹

Una de las problemáticas más frecuentes, por la cual los niños cursan varias veces un mismo grado, es porque mudan de escuela debido a cambios de domicilio:

E: ¿Cuántos años tienes?

I: Tengo doce años.

E: Tienes doce años pero te ves más pequeño, eres comeaños. ¿En qué grado estas?

I: En tercero, en el grupo 9-14, allí estoy.

E: ¿Y cuántas veces has reprobado?

I: Tres veces.

E: ¿Y en cuantas escuelas has estado?

I: En tres escuelas.

E: ¿Por qué has estado en tantas escuelas?

¹⁴⁰ I1 es un niño mazahua, mexiquense, 14 años; I2 es una niña amiga del niño del grupo 9-14 que nos acompañó en la entrevista, G01011.

¹⁴¹ Por ejemplo, para matemáticas, el libro de texto de la SEP considera trabajar: problemas multiplicativos con valores fraccionarios y decimales, calcular porcentajes, trazar rectas, paralelas, secantes y perpendiculares en el plano, entre otros (SEP, 2009b).

I: Primero me inscribieron aquí, pero nos cambiamos a Santo Domingo y me cambiaron de escuela... Entonces volví a empezar primero... Luego regresamos a vivir al Cuadrante y fui a otra escuela que está cerca de allí.

E: ¿Entonces estuviste tres veces en primero?

I: No, estuve dos veces en primero, luego pasé a segundo y en segundo reprobé un año.

E: ¿Y luego te saliste o qué hiciste?

I: Sí, luego me salí un año porque nos volvimos a cambiar de casa. Me salí, y luego otra vez regresé.

E: ¿Y luego por qué regresaste a esta escuela?

I: Pues porque reprobé y de allá me mandaron para acá.¹⁴²

La trayectoria escolar del niño ha estado marcada por tres situaciones de reprobación, algunas atribuibles a los cambios de domicilio, pero otras a la dinámica escolar. En ese caso se conjugaron situaciones familiares de precariedad económica con trámites escolares. Este a los doce años apenas cursaba el tercer grado, y con la ayuda de su profesora de multigrado empezaba a consolidar su proceso de lectoescritura.

En otros casos, se conjuga una crítica situación familiar con un trato discriminatorio en la escuela por parte de maestros y alumnos. Esa es la situación que enfrenta una niña otomí poblana, huérfana de padre, que constituye el principal sostén económico de su familia. Ella ha cursado dos veces el primer grado, y en ambas ocasiones ha reprobado, la razón es su constante ausentismo. A diferencia de otros niños que disfrutaban estar en la escuela, para esta niña asistir a la escuela es difícil, e incluso doloroso:

E: ¿Qué te pasa?

I: Me duele la cabeza.

E: ¿Por qué te duele la cabeza?

I: Es que no me gusta el ruido del salón, los niños gritan y la maestra también.

E: ¿La maestra grita?

I: Sí la maestra es mala.

E: ¿Por qué dices eso?

I: Porque regaña mucho.

E: ¿Por qué te regaña?

I: Es que dice que me faltaron letras.

E: ¿Por qué crees que se enoja la maestra?

I: Porque no hago las cosas, entonces me regaña y me pellizca, me dice ya vete.

E: Cuando la maestra te dice vete, ¿tú qué haces?

I: Pues me largo.

E: ¿Te largas? ¿A dónde?

¹⁴² Entrevista con niño otomí, poblano, 12 años, G0103.

I: [La niña hace un largo silencio]... Pues ya no vengo muchos días.
E: ¿Tienes amigas en la escuela?
I: Las niñas no quieren ser mis amigas. Sólo esas grandes que están allí, esas cuatro son mis amigas [señala a las niñas otomíes que van en sexto].¹⁴³

El padre de la niña de este testimonio murió por alcoholismo, tiene seis hermanos y su madre no habla español, por lo que ella es su traductora. Los ocho viven con sus abuelos paternos y se dedican a la mendicidad. Las condiciones económicas de la familia son extremadamente precarias y ante ello el trabajo de la niña de ocho años se vuelve indispensable para el sostenimiento familiar. Al respecto, cabe mencionar lo siguiente: los niños indígenas que enfrentan severas condiciones de subsistencia son reconocidos por sus padres como agentes generadores de recursos para la reproducción doméstica de su grupo, y paulatinamente se van habituando a la calle como modo de vida (Hernández-Rosete, 1998).

Las pocas veces que la niña acude a la escuela afronta situaciones que la estresan y le generan aversión al colegio. Entre esas circunstancias se encuentran el rechazo y la violencia de los docentes, así como de sus compañeros que la acusan de ser grosera y de tener mal olor. En alguna ocasión se pudo observar el rechazo que una de las docentes de los primeros hacia la niña referida, pues la docente señalaba que no quería en su grupo niñas reprobadas, que faltaban mucho, en clara alusión a la niña referida. En este caso, a la situación de pobreza que enfrenta la niña se suma el rechazo que vive en la escuela. En conjunto contribuyen a que la niña no asista a la escuela y se haya rezagado en su trayectoria educativa.

5.3.1 La atención a los niños en situación de extraedad en el grupo SEAP 9-14

La escuela contaba con un grupo del programa Servicio Escolarizado Acelerado Primaria 9-14 (SEAP 9-14), que atiende a niños en situación de extraedad. De acuerdo con el testimonio de la directora, el programa SEAP 9-14 se ofrece en esencia a la población indígena migrante. Pero no en todos los casos niños indígenas que requieren avanzar dos grados en un año son ubicados en el grupo SEAP 9-14; en algunos se impone el criterio administrativo, pues según la norma un grupo debe tener

¹⁴³ Entrevista con niña otomí, poblana, ocho años, G0108.

como mínimo 15 alumnos, sino es así al grupo no se le asigna docente y la escuela corre el riesgo de cerrarse.

Para que una escuela primaria se sostenga administrativamente, en ocasiones se afecta la trayectoria educativa de los alumnos y se les coloca en un grupo regular, aunque necesiten estar en el grupo SEAP 9-14. Eso pasó con una niña otomí, poblana de 15 años, que reprobó dos veces, pero a la que en ningún momento se le ofreció la oportunidad de cursar dos grados en un mismo año.

E: ¿Y por qué tardaste mucho en salir de la primaria?

I: Es que en primero reprobé.

E: ¿En primero reprobaste?

I: Sí, y en tercero también reprobé, por faltar.

E: ¿A dónde ibas a la primaria?

I: Aquí, siempre he estado en la misma escuela.

E: ¿Y con qué maestro estuviste en primero?

I: Con una maestra que ya no está.

E: ¿Y en tercero?

I: Con otra maestra que tampoco está.

E: ¿Y por qué no te pasaron al grupo 9-14?

I: No sé.

E: Nunca les dijiste o les dijo tu mamá que te pasaran.

I: No.¹⁴⁴

Esta adolescente otomí pasó ocho años en la escuela primaria y sólo concluyó el quinto grado, pues cuando cursaba el segundo bimestre del sexto grado dejó la escuela porque se casó. En una conversación informal, la profesora de esta alumna comentó que a la adolescente no la habían promovido al grupo SEAP 9-14 porque cuando estaba en cuarto grado faltaban dos niños para completar el cupo del grupo regular. De modo que si pasaban a la niña al grupo SEAP 9-14 se arriesgaba la operación del grupo regular de cuarto grado, pues a un grupo no le asigna docente si no tiene más de 15 alumnos. En algunos casos, sobre las necesidades de los alumnos pesan más las razones de corte administrativo.

Sin embargo, el programa SEAP 9-14 o multigrado se constituye en la esperanza de los niños indígenas para optimizar el tiempo y los recursos que les permitan concluir su primaria rápidamente. Un niño otomí de doce años, que en su trayectoria educativa había reprobado tres veces, explica su paso por el grupo multigrado de la siguiente manera:

¹⁴⁴ Entrevista con niña otomí, poblana, 15 años, G0105.

E: Bueno quedamos en que tienes doce años y vas en tercero.

I: Doce años y reprobé tres años, ahora voy en tercero, luego en febrero voy a estar en cuarto... luego el otro año voy a pasar a quinto y a sexto, y ya se acaba la primaria¹⁴⁵.

El programa SEAP 9-14 les brinda la posibilidad a los niños de agilizar su aprendizaje y recuperar de alguna forma el tiempo:

E: ¿Qué es un grupo SEAP 9-14?

I: El programa 9-14 es un proyecto en donde se atiende a niños entre nueve y catorce años, se cursan dos grados en un mismo ciclo escolar. El propósito es que los niños recuperen el tiempo que por alguna situación hayan perdido, ya sea porque se dedicaron al trabajo o en el pueblo donde nacieron no fueron a la escuela; llegan aquí a la ciudad y se enfrentan a la necesidad de ir a la escuela, y ya de una edad avanzada no pueden estar en un grupo regular.¹⁴⁶

En el trascurso de esta investigación se observó el trabajo realizado en el grupo SEAP 9-14 con dos estilos docentes distintos. En ambos casos se observó cómo se favorece el trabajo en equipo y la construcción colectiva del conocimiento. En el grupo SEAP 9-14 es común que los niños se apoyen, que los más grandes o más diestros ayuden a los más pequeños o menos hábiles.

E: ¿Cómo le hace para apoyar a los niños que tienen más problemas en su aprendizaje?

I: Tenemos niños tutores, los niños que van más avanzaditos apoyan a los niños que van más atrasados, inclusive los vamos sentando un niño que casi no puede y el niño que puede un poquito más, para que se vayan apoyando uno a otros.

E: ¿Los tutores pueden ser de diferentes niveles?

I: Los niños tutores son de diferentes niveles. Los alumnos de sexto pueden ser tutores de cuarto y los de cuarto de segundo. En algunos casos los de sexto pueden ser tutores de segundo año.¹⁴⁷

En alguna ocasión se escuchó a un niño de 14 años, que cursaba el sexto grado en el grupo SEAP 9-14, decirle a uno de diez que cursaba tercero, que él era el maestro y el niño más pequeño el aprendiz, que le ayudaría a aprender a multiplicar, pero el pequeño debía ponerle atención. Así, en algunos momentos de la interacción en el salón de clases, un niño asume el papel de experto y otro el de aprendiz, en una relación similar a que se establece en las comunidades de práctica (Lave y Wenger,

¹⁴⁵ Entrevista con niño otomí, poblano, 12 años, G0103.

¹⁴⁶ Entrevista con maestro, 45 años, G0303.

¹⁴⁷ Entrevista con maestro, 45 años, G0303.

1999). La posibilidad de establecer relaciones de colaboración entre los alumnos los docentes la valoran y la utilizan como una estrategia de trabajo en el aula:

E: ¿Qué es lo más interesante de trabajar con un grupo multigrado?

I: Lo interesante de este trabajo es que hay ciertos temas en los que los niños pueden formar equipos sin respetar el grado que están cursando, tanto pueden participar en equipo un niño de segundo, de cuarto, de sexto... Lógicamente todo mundo participa, y pues como son niños con una edad equivalente lo único que cambia es en cuanto a lo administrativo... están inscritos unos en segundo, cuarto y sexto... En cuanto a la edad, ya son los intereses similares... El aprendizaje también lo puede adquirir un niño que tiene diez años que está cursando segundo grado, que un niño que está cursando cuarto grado que tiene doce años, o uno que tiene catorce que está en sexto.¹⁴⁸

El trabajo en un grupo SEAP 9-14 también implica una forma distinta de concebir la enseñanza, pues trabajar con tres niveles le demanda al profesor una organización distinta de los contenidos. Incluso podría decirse que el profesor realiza una mayor integración de los contenidos, y que la selección de éstos está más en función de las necesidades de los alumnos:

E: ¿Qué es lo que más le ha gustado de la experiencia con el grupo multigrado o SEAP 9-14?

I: Pues lo que más me ha gustado es esa relación que se puede dar en algunos temas con los tres niveles... Pues trato de combinar algunos contenidos similares de primero y segundo, de tercero y cuarto, de quinto con los de sexto, de acuerdo al nivel.

E: ¿Es todo un reto trabajar con un grupo SEAP 9-14?

I: Bastante, pero me gusta. Al principio fue un poco difícil porque no sabía cómo relacionar los contenidos para los tres grados, pero con el paso del tiempo uno va adquiriendo experiencia y va buscando que los contenidos se relacionen con lo que necesitan saber los niños... Aunque claro, cada año busco nuevas estrategias de trabajo.¹⁴⁹

El trabajo en un grupo SEAP 9-14 implica una forma diferente de aprender y de enseñar, y enriquece tanto a los alumnos como a los docentes. En alguna ocasión se pudo observar al profesor de multigrado cómo enseñaba a todos los niños a organizar datos en gráficas; la estrategia didáctica era la misma, lo único que cambiaba era la complejidad de las gráficas, los niños de segundo hacían gráficas de barras, los de cuarto, gráficas de pastel, y los de sexto agregaban porcentajes a sus gráficas.

¹⁴⁸ Entrevista con maestro, 45 años, G0303.

¹⁴⁹ Entrevista con maestro, 45 años, G0303.

El programa 9-14 abre la posibilidad a los alumnos en extraedad de regularizar su situación educativa y de aprender con otros niños, sin que la edad se constituya en una limitante. Con programas como el SEAP 9-14 o multigrado se comprueba la posibilidad de brindar una atención educativa acorde a los requerimientos de los niños indígenas migrantes, ajustándose a sus necesidades y sin extender su tiempo de estancia en la escuela. Sin embargo, es necesario señalar que en gran parte el éxito del programa 9-14 se debe a la agencia de los docentes, la cual se manifiesta en la continua reflexión sobre su trabajo en el aula, en la búsqueda de diversos recursos didácticos, en el uso dinámico de los materiales que les proporciona la SEP, y en la ruptura de esquemas que estereotipan a los niños por edades. En opinión de los dos docentes a los que se observó trabajar con los niños del grupo SEAP 9-14, todos podían aprender, a un ritmo diferente, pero tenían la capacidad para ello. La frase preferida de una de las maestras que trabajaba con el grupo multigrado era: “Usted puede, mi niño, usted puede”.

El lado cuestionable del programa SEAP 9-14 se encuentra en la falta de apoyo administrativo y de capacitación docente. En cuanto al primer factor, los docentes tienen que realizar una serie de trámites para justificar que un niño puede anualizar, es decir, cursar dos grados en un mismo ciclo escolar. Además, los docentes se quejaban de la falta de capacitación, pues a su juicio los cursos eran poco fructíferos, ya que sólo se abordaban cuestiones administrativas y la asesoría didáctica era mínima.

5.4 Las prácticas escolares asociadas con el ausentismo de los niños indígenas

Como se mencionó en el apartado anterior, la experiencia de los niños indígenas en la escuela es distinta incluso para los integrantes de una misma familia. Asimismo, la atención que les brindan los docentes también difiere, en particular el trato después de una prolongada inasistencia. El ausentismo de los niños indígenas es algo que preocupa y molesta a varios docentes, algunos se lo expresan directamente a los niños y sus padres:

E: En alguna ocasión escuchaba que les decía a sus alumnos: ¡No falten! ¡No me gusta que falten! ¿Por qué les decía eso?

I: No me gusta que falten, porque los niños pierden el hilo de lo que vamos trabajando todos los días. Generalmente dejamos una tarea y chiquita o grande y al otro día llegan y no saben en qué vamos, no saben ni qué hicieron, no saben qué sigue... Tengo, por ejemplo, a

Carmelita, cuya mamá me dijo: “Mi hija va a venir a la escuela cuando yo la pueda traer, cuando no la puedo traer no viene, porque tengo otras cosas más importantes”... Y no sólo es Carmelita, son varios hermanitos, ¿qué le interesa a la señora?, le interesa más el trabajo y otras actividades, pero no ve el bienestar de su hija... Entonces creo que tenemos que tener responsabilidad para cuando tenemos un trabajo y el trabajo de ellos es la escuela... Y una manera de presionarlos es decirles: “Me molesta que falten”.

E: ¿Y quiénes faltan más?

P: Los otomíes llegan a faltar cuando se van al pueblo, para ellos son muy importantes las fiestas. Cuando son padrinos echan la casa por la ventana y van todos al pueblo. Faltan cuando es la fiesta del carnaval, cuando se muere alguien se echan hasta dos o tres semanas... Pero yo he logrado, por ejemplo con los otomíes, que me pidan permiso: “Maestra me permite faltar”, ¿Cuántos días te vas a ir?... Últimamente se van los papás y se quedan los niños y me faltan de uno a dos días... ¿Qué veo yo ahí? Que ya hay un interés, porque ellos quieren aprender, quieren tener algo más... Afuera no sé yo cuál es la problemática que viven, ni cómo la vivan, porque no es lo mismo platicar que vivir... Entonces qué pasa, yo llego a la escuela y tengo esa libertad, tengo un buen trato, tengo la confianza, tengo recompensa... Porque yo soy de las que llego con chocolates, con galletas y siempre los ando motivando.¹⁵⁰

Desde la perspectiva de los docentes, la inasistencia a la escuela muestra la falta de interés de los alumnos y de los padres. En opinión de los docentes, la principal tarea de los niños tendría que ser su asistencia a la escuela, como si para todas las familias el centro alrededor del cual se articulara la vida familiar fuera la escuela. Es importante considerar como lo señala la docente del testimonio anterior, que los docentes pocas veces conocen la problemática que enfrentan los niños indígenas y sus familias.

En una trayectoria educativa exitosa es importante el interés de los alumnos, pero también el apoyo de los docentes:

E: ¿Qué hace cuando los niños faltan mucho y luego regresan?

I: Pues ni modo; por ejemplo, no van a artes para ponernos a trabajar con ellos. Pero les gusta, en particular les gusta mucho las matemáticas a los indígenas.

E: ¿Por qué cree usted que a los niños indígenas les gustan las matemáticas?

I: Porque las usan en su trabajo, pero también aquí son listos, les gustan. Me dice un alumno “Ándale maestra vamos a ver esto que no vimos, que nosotros no lo hemos hecho, vamos a ver el tanto por ciento, tú dime como”. Y nada más se les explica poquito y ellos lo sacan. Los porcentajes les interesan para vender¹⁵¹

¹⁵⁰ Entrevista con maestra, 52 años, G0304.

¹⁵¹ Entrevista con maestra, 45 años, G0301.

Por supuesto que no todos los docentes observados en este trabajo de campo eran sensibles a las problemáticas de los niños indígenas migrantes, también había a quienes molestaba la inasistencia de los niños, y se los hacían saber cuando éstos regresaban de su pueblo y se reincorporaban a la actividad escolar.

Otro aspecto significativo es la evaluación. La mayoría de los niños indígenas toma parte en los exámenes que aplican los docentes al final del bimestre a todo el grupo. Sin embargo, se observó que algunos docentes emplean estrategias particulares para evaluar los logros de los niños indígenas:

E: ¿Y cómo le hace para realizar la evaluación de los niños que faltan mucho?

I: Es que es diferente, se les aplica el mismo examen, pero la única variante es que con los niños que no tienen adquirida la lectoescritura se les va leyendo pregunta por pregunta, y se les van dando las opciones de respuesta y ellas o ellos eligen la que ellos consideren correcta y lo van resolviendo.¹⁵²

La estrategia de leerles a los niños las preguntas del examen no sólo se emplea en los exámenes bimestrales, sino también es una táctica útil para sortear los exámenes censales estandarizados que aplica la Secretaría de Educación Pública a todos los niños del país, en particular el examen ENLACE. En el periodo de trabajo de campo se observó la aplicación de dicha prueba, en especial a los niños que no habían consolidado su proceso de lectoescritura. En la ocasión observada los niños realizaron el examen que les correspondía, pero contaron con la ayuda de un docente que les leía las preguntas; los niños elegían la respuesta que consideraban correcta y cada niño llenaba los óvalos de su formato.

5. 5 Los materiales didácticos y el costo de asistir a la escuela

La educación básica en México es gratuita, así lo establece el Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. El Estado se encarga de cubrir los sueldos de los docentes, de proporcionar las instalaciones y los libros de texto. Incluso en el Distrito Federal a las familias se les proporcionan vales para uniformes y útiles escolares. Sin embargo, que los niños asistan a la escuela tiene un costo para

¹⁵² Entrevista con maestro, 28 años, G0305.

las familias, el cual dada la situación de precariedad económica en la que viven puede resultar elevado y difícil de cubrir.

En general, los profesores eran sensibles a las carencias económicas de los niños y sus familias, por lo que procuraban mesurarse en la solicitud de material didáctico para trabajar en el aula. Además, la directora procuraba que en la escuela los docentes contaran con material didáctico:

E: ¿Y cómo le hace para tener siempre hojas blancas, hojas de colores, papel bond y demás material didáctico que solicitan los maestros?

I: Pues tratamos de hacer una buena administración... un poco de la cooperativa... otro tanto de lo que nos dan del proyecto escolar... También procuramos pedir apoyo de las personas que conocemos... Así formamos, por ejemplo, la biblioteca escolar, pidiendo ayuda a quien nos pueda apoyar con algo.

E: El otro día estando en un grupo, pude observar que un maestro se molestó porque los niños no llevaban transportador y compás para realizar un ejercicio de matemáticas, por lo que los niños salieron a pedir los útiles a sus compañeros. Entonces usted se enteró y mandó comprar juegos de geometría, ¿por qué hizo eso?

I: En primer lugar, yo sé que muchos de los niños que estudian aquí tienen problemas económicos, que si se les pide algún material tardan días en conseguirlo, y ni así lo traen, porque sencillamente no tienen dinero para comprarlo... En esos casos se valora, y si algo realmente es necesario y si se tienen los recursos, pues se compra y luego se queda como un material de la escuela, que otros niños pueden usar... Si te fijas así nos hemos hecho de mucho material... Por ejemplo, el material que se utiliza en educación física lo hemos juntado poco a poco.¹⁵³

La directora realizaba un gran esfuerzo para que los niños contaran con lo necesario para estudiar. Ella solía estar pendiente de que los niños se beneficiaran de programas oficiales y no oficiales. Durante el trabajo de campo de esta investigación se supo de varios eventos organizados por la dirección en los que invitó a distintas personas para interactuar con los niños y proporcionales algunos apoyos. Por ejemplo, el día Internacional del libro Infantil y Juvenil se organizó un evento. A la celebración llegó la escritora Alma Velasco, autora del libro *El Horripalantario*, quien en colaboración con la Secretaría de Educación y su casa editorial repartió un ejemplar de su libro a todos los niños de la escuela. En otra ocasión llegó el director de la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito (Conaliteg) a entregar libros de la Biblioteca de Aula, a él la directora lo contactó en un congreso en el Colegio de México. En dos ocasiones llegaron dos

¹⁵³ Entrevista con maestra, 62 años, G0307.

grupos de teatro a presentar sus obras. Con eventos similares, en esa escuela siempre había una novedad para los niños.

Algunos maestros también buscaban distintos financiamientos para conseguir materiales que les permitieran realizar su trabajo. Eso hacían los maestros de artes plásticas, cuyo taller estaba lleno de papel, pintura, pinceles, pegamento, colores, tijeras y demás utensilios para que los niños pudieran trabajar. En ese caso, profesores y alumnos trabajan en un proyecto durante un año. Los niños valoraban el trabajo en el taller de artes y que los profesores les proporcionaran los materiales.

E: ¿Y cómo eran los maestros de artes?

I: Eran muy buenos, nos gustaba ir a su clase... porque tenía mucho material para trabajar... Nos daban papel, pintura, alambre, Resistol... Y nosotros trabajábamos muy contentos... Yo hice un dragón.

E: ¿Era tuyo el dragón [una figura del juego del dragón de una feria]?

I: Sí yo lo hice.

E: Supiste que el dragón y la rueda de la fortuna salieron en un cartel que promocionaba la exposición de juegos infantiles en un museo del centro de la ciudad.

I: No, no sabía... los maestros me dijeron que cuando terminara la otra exposición me iban a dar mi dragón, por eso quería regresar a verlos... Le dije a mi hermana a ver cuando voy a visitar a los maestros de artes... Me dijo, ya se fueron para que vas... La otra vez los vi pasar por aquí... iba la maestra con otra persona, creo que era su mamá...

E: ¿Y qué te dicen del maestro artes que llegó?

I: Dicen que como que no es muy bueno... bueno que ya no da material para trabajar y a la clase ya no van los niños con gusto... Eso dice mi hermana.¹⁵⁴

Los maestros de artes plásticas se las ingeniaban para conseguir material didáctico. El financiamiento lo buscaban en diferentes instituciones, la escuela realizaba su aportación y ellos mismos ponían recursos. Al final, todos lograban una recompensa, pues con los trabajos realizados por los alumnos montaban una exposición impresionante. En el ciclo 2009-2010 organizaron la exposición *Cómo en feria y otros juegos*, misma que les valió el reconocimiento de la Delegación Coyoacán y una exposición en la Galería de la Sección de Enseñanzas Artísticas del Instituto Nacional de Bellas Artes.

Sin embargo, en el trabajo de campo se observó que no en todos los casos los niños sorteaban de buena forma la adquisición de materiales escolares. Y los

¹⁵⁴ Entrevista con niña mazahua, mexiquense, 13 años, G0110.

profesores ven como una limitante para el aprendizaje que los niños no lleven el material solicitado, y como falta de interés de los padres de familia:

E: ¿Qué pasa cuando solicita material a los niños?

I: Los padres no mandan el material, o si lo mandan, lo mandan días después, cuando ya no se necesita.

E: ¿Y cómo lo resuelve?

I: Consiguiendo el material aquí en la escuela.

E: En ese sentido, ¿tienen apoyo?

I: Sí, se trata de conseguir el apoyo dentro de la escuela o fuera de ella, pero en el instante.¹⁵⁵

Los profesores solicitan material didáctico de un día para otro. La solicitud parecería muy pequeña, pues se trata de hojas, cartulina, pegamento, globos, diamantina, entre otros materiales. En general, se trata de material que se compra en la papelería y que pudiera parecer accesible económicamente. Sin embargo, para una familia con fuertes restricciones económicas resulta ser material de difícil acceso. De ahí que los niños lleven el material solicitado a destiempo, varios días después de que fue requerido.

Asimismo, en las escuelas primarias existen prácticas escolares que no forman parte del currículo, pero que están fuertemente arraigadas en la tradición escolar. Ese es el caso de las ceremonias cívicas y los festivales escolares. Éstos son ocasión de convivencia entre los niños, los maestros y los padres de familia. Sin embargo, para participar en ellos los niños tienen que llevar algunos vestuarios especiales. Algunos profesores se las ingenian para que los niños participen en las celebraciones sin que sus familias realicen grandes desembolsos económicos. Por ejemplo, se observó a la profesora del grupo SEAP 9-14 elaborar trajes para sus alumnos con papel crepé. Sin embargo, otros profesores solicitan vestuario que pareciera de bajo costo, pero que para los niños indígenas resulta difícil de conseguir:

E: ¿Qué van a hacer en el festival?

I: Vamos a bailar y cantar: yo soy rielera tengo a mi Juan, él es mi vida yo soy su querer, cuando nos llaman que ya se va el tren, adiós mi rielera que ya se va tu Juan... Y luego los hombres dicen: Tengo mi par de pistolas [...]

E: ¿Les pidieron ropa?

I: Una blusa y una falda floreada, pero yo no tengo...Fuimos con mi mamá a preguntar al mercado y la falda costaba sesenta pesos... Mi papá dijo: si vendemos para la falda te la compramos... y vendimos pero nada más vendimos treinta pesos y no alcanzó.

E: ¿Entonces no les va bien en la venta?

¹⁵⁵ Entrevista con maestro, 28 años, G0305.

I: No, no hay venta en la semana.
E: ¿Entonces ya no vas a cantar con tus compañeros?
I: Pues yo sí quiero, pero ya ves, no traigo la falda.¹⁵⁶

En este caso, la niña indígena participó en la ceremonia cantando con su grupo, pero a ella y otros niños indígenas los ubicaron en la parte posterior para que no opacaran el vestuario de sus compañeros. Las demás niñas vestían blusas bordadas, faldas floreadas, huaraches, trenzas con listones de colores y carrilleras; por su parte, los niños portaban pantalón y camisa de manta, sombreros, carrilleras y rifles. En otros festivales ocurrían situaciones similares con los niños indígenas:

E: ¿Hola cómo estás?
I: Bien
E: ¿Tú de qué vas a salir?
I: Esteee... vamos a salir en una tabla con el aro.
E: ¿Y trajiste tu short?
I: No, se me olvidó.
E: ¿Se te olvidó o no tienes?
I: No tengo.¹⁵⁷

Los niños indígenas no participan en los festivales porque no llevan la vestimenta o bien los docentes les ubican atrás, donde su presencia no sea visible y no rompa con la presentación de sus compañeros. En este caso, las exigencias de la escuela, aunque parezcan mínimas, se suman a la precariedad económica en la que viven las familias indígenas, y juntas propician un trato desigual para los niños, lo que resalta sus limitaciones económicas y les discrimina por falta de recursos.

5.6 Apoyos gubernamentales y civiles a los niños indígenas

En años recientes, en el Distrito Federal se han establecido programas para atender específicamente a algunos sectores de la población que se considera en riesgo. Dentro de esa población en riesgo se incluye a la población indígena, tanto originaria como migrante. La atención gubernamental consiste, sobre todo, en becas y apoyo para uniformes y útiles escolares. Las familias indígenas entrevistadas conocían los programas gubernamentales que apoyan la educación de los niños indígenas. Algunas familias eran beneficiarias, otras lo habían sido:

¹⁵⁶ Entrevista con otomí, poblana, nueve años, G0101.

¹⁵⁷ Entrevista con niño otomí, poblano, 10 años, G0109.

E: ¿Y sus hijos tienen beca?

I: El mayor no, el de en medio si tenía, pero ya no... Cuando nos quitaron del jardín teníamos que ir a vender todos los días, y fallé y no fui al taller y nos quitaron la beca... Como no nos dio tiempo de ir al taller nos quitaron la beca.

E: ¿Quién les da la beca?

I: La Delegación nos da la beca.

E: ¿Y qué tienen que hacer para conservar la beca?

I: Tenemos que recoger un papelito donde vamos al taller para entregarlo en la escuela, pero como no fuimos al taller, por eso no nos dieron la beca.¹⁵⁸

La obtención de la beca les demanda a los padres de familias cumplir con algunos requisitos, como asistir a los talleres que ofrece la Delegación. Sin embargo, los padres indígenas no siempre cumplen con el requisito y los niños pierden el beneficio económico. La beca se otorga en dos partes, al inicio y a mediados del ciclo escolar. Las becas las otorga tanto la AFSEDF como la Delegación.

La AFSEDF, de acuerdo con su convocatoria para el ciclo escolar 2009-2010, otorgaba una beca de \$2,561.50 en dos exhibiciones, por lo regular en diciembre y junio. La Delegación, de acuerdo con el testimonio de los padres, otorgaba una beca de \$2160.00. De la beca que se supo por testimonio de los padres es la que otorga la Delegación. Para obtener dicha beca los padres deben cubrir algunos requisitos. En primer término, tendrán que comprobar que su domicilio corresponda a la delegación en la que se gestiona la beca:

E: ¿Y su hijo tiene beca?

I: Tenía beca hasta este año, quién sabe si la pueda seguir conservando.

E: ¿Por qué?

I: Me piden comprobante de domicilio, y el casero no me quiere prestar algún recibo de agua o de luz... piensa que lo voy a meter en problemas...Y el comprobante de domicilio debe ser el mismo que el de la credencial de elector. Ya estuve viendo con una amiguita que conozco y que me ha prestado sus recibos, pero me dicen que no se puede.

E: ¿Y qué tipo de beca es?

I: Es de esas becas que da la Delegación... en el Ana María Hernández, dicen que son becas para niños en riesgo, quien sabe que será eso... el chiste es que nos dan \$1080 cada seis meses, y pues ya es una ayuda muy buena para nosotros.

E: ¿Y qué les piden para conservar la beca?

¹⁵⁸ Entrevista con otomí, poblana, 32 años, G0306.

I: Pues el CURP, el acta de nacimiento, la boleta de calificaciones y un comprobante de la directora de que el niño asiste a la escuela... y ahora nos salen con el comprobante de domicilio. Y para conservar la beca tenemos que ir a los talleres que dan en el Ana María Hernández, si los padres no van no te dan el dinero.¹⁵⁹

Para conservar la beca los niños deben asistir a la escuela, aunque no hay ninguna demanda de tipo académico que obligue a los niños a sostener algún promedio de calificaciones. Sin embargo, es importante que los padres de familia acudan a los talleres que organiza la Delegación, si no lo hacen pierden la beca, porque se considera que no existe interés en los niños.

En algunos casos la beca se constituye en una motivación para asistir a la escuela. Hay niños cuya única razón para asistir a la escuela es tener la boleta de calificaciones que les dé la posibilidad de allegarse recursos adicionales para su sustento:

E: ¿Tú tienes beca?

I: Sí, todos los niños de aquí tienen becas.

E: ¿Y por qué faltas mucho?

I: Ya no faltó, vine ayer y la otra semana, tengo que venir.

E: ¿Tienes que venir por la beca?

I: No, por el cheque.

E: ¿Si no vienes no va haber cheque?

I: No, tengo que venir por mi boleta, para que me den el cheque.

E: ¿Entonces tienes que venir por tu boleta para que con la boleta te den el cheque?

I: Sí, y necesitamos el cheque.¹⁶⁰

Algunas de las familias indígenas entrevistadas en esta investigación no sólo recibían apoyo de instancias gubernamentales. En particular las familias indígenas que viven en el Cuadrante de San Francisco, fundamentalmente otomíes, son apoyadas por una organización no gubernamental (ONG) que cuenta con financiamiento internacional. El apoyo de la organización, entre otros elementos, consiste en ayudar a los niños indígenas con sus tareas escolares. Los niños otomíes refieren la ayuda de la siguiente manera:

E: ¿Recibes alguna ayuda para la tarea?

I: Sí.

E: ¿Quién te ayuda?

¹⁵⁹ Entrevista con mujer nahua, poblana, 35 años, G0201.

¹⁶⁰ Entrevista con niña otomí, poblana, ocho años, G0108.

I: Cerca de mi casa, en la iglesia de San Francisco, hay una señora que nos ayuda, se llama Heder.
 E: ¿De dónde es?
 I: De Canadá.
 E: ¿Y cómo la conocieron?
 I: Antes trabajábamos con un señor, luego se fue y vino Heder.
 E: ¿Y cada cuando los ven?
 I: Lunes, miércoles y viernes.
 E: ¿Y a qué horas?
 I: De diez a doce.
 E: ¿Y tú vas seguido?
 I: Sí.
 E: ¿Y consideras que te han ayudado?
 I: Sí, mucho.
 E: ¿A qué te han ayudado?
 I: Nos ayuda con la tarea, a leer y con las matemáticas, también nos enseñan un poco de inglés... nosotros también les enseñamos nuestra lengua... ellos aprenden rápido.¹⁶¹

Los niños que acudían a estudiar con los integrantes de la ONG valoraban el apoyo que les brindaban. Sin embargo, en conversación informal comentaban que lo mejor eran las recompensas: juguetes, dulces, ropa, fiesta de cumpleaños, paseos, asistencia a funciones de lucha libre, entre otros estímulos. Los padres de familia también reconocían y valoraban el apoyo de la ONG, sobre todo ante sus dificultades para apoyar a sus hijos con las tareas:

E: ¿Alguien les ayuda a sus niños con su tarea?
 I: Sí, Heder les ayuda con las tareas.
 E: ¿Y cada cuando van con Heder?
 I: Lunes, miércoles y viernes.
 E: ¿Dónde están ellos?
 I: En la iglesia de San Francisco, ahí en el atrio.
 E: ¿Y considera que les ha servido la ayuda de Heder a sus hijos?
 I: Sí, sí nos ayudan, porque cuando les dejan tarea que es muy difícil no le entiende su papá y se van con ella.¹⁶²

La relación entre las familias indígenas y los integrantes de la (ONG) es estrecha. A tal grado que en algunos casos los integrantes de la ONG se encargan de darle seguimiento a las calificaciones de los niños, ellos asisten a las juntas y firman las boletas. Incluso se observó que al final de cursos, en algunos casos, los integrantes de la ONG son quienes recogen los certificados. El vínculo tan estrecho de la ONG con la

¹⁶¹ Entrevista con niño otomí, poblano, 12 años, G0107.

¹⁶² Entrevista con mujer otomí, poblana, 32 años, G0206.

escolaridad de los niños indígenas lo avalaban la directora y la supervisora, pero lo desaprobaban algunos docentes:

E: ¿Cómo es su relación con los padres de familia?

I: Los padres indígenas vienen poco, ahora vinieron porque vinieron a renovar las becas... Por eso es que vinieron todos en bolita. Lo que no me explico es la relación que tienen los padres con las personas de la Organización que ayudan a hacer las tareas a los niños, y que son las que vienen a firmar.

E: ¿Quiénes son ellos?

I: Es lo que yo me pregunto. El año pasado era un psicólogo... Pero que ahora ya no está, ahorita vinieron dos muchachitos como de 18 o 20 años, pero parece que son extranjeros, y me pregunto cómo les van a enseñar el español como segunda lengua si ellos tampoco lo hablan... Los niños me han dicho que es un apoyo de la organización de los migrantes, que van a una casa de cultura donde les ayuda a hacer sus tareas.

E: ¿Considera usted que el apoyo de las personas de la ONG es de utilidad para los niños indígenas?

I: Un poco, de repente si veía su apoyo, pero también se quejan porque los niños no asisten a su asesoría, tienen el mismo problema que aquí, los niños faltan mucho.¹⁶³

El trabajo de la ONG parece benéfico para los niños a los que apoyan, aunque tienen problemas similares a los de la escuela, sobre todo con el ausentismo. En alguna ocasión, en una conversación informal con una de las integrantes de la ONG, se le preguntó por una niña otomí que falta continuamente a la escuela. Respondió que tenían muchos días sin verla, y que con ella resultaba difícil trabajar porque vivía prácticamente en situación de calle.

En cuanto a la colaboración de la ONG con las familias indígenas, llama particularmente la atención el papel que adoptan respecto de la escolaridad de los niños. En algunos casos se asumen como tutores y desplazan a los padres en el seguimiento escolar de sus hijos. Ese es uno de los motivos por el que algunos padres de familia indígenas se niegan a enviar a sus hijos a las asesorías que ofrecen:

E: ¿Y su hijo asiste a las actividades que organiza la asociación civil que trabaja con los niños indígenas en el Cuadrante de San Francisco?

I: Fíjese que la maestra de quinto me insistía mucho que mandara a mi hijo con Heder, la canadiense que trabaja con ellos... Luego me encontré a Heder y me dijo que llevara a mi hijo para que le ayudaran

¹⁶³ Entrevista con mujer, 45 años, G0306.

con las tareas, que ellos les ayudan y les dan todo... Pero la verdad no me da confianza.

E: ¿Por qué no le da confianza la asociación civil?

I: Hay cosas que no me gustan de ellos... porque le quitan responsabilidad a los padres... ya vio usted que los paisanos que viven en San Francisco no se enteran de lo que pasa con sus hijos en la escuela... Son Heder y sus compañeros los que firman las boletas... Son ellos los que van a las juntas... es como si los papás no existieran... ya vio usted ahorita, Heder traía el bonche de boletas de los niños de San Francisco... Cuando fue la firma de boletas la encontré en la papelería sacando copias a las boletas... Yo pienso que eso lo envían a su país y por cada niño con el que trabajan les han de pagar algo, o por qué les estaban sacando fotografías y los estaban filmando... Yo no dejo que a mis hijos les saquen fotografías y que esas fotos se vayan a otro país.¹⁶⁴

En este testimonio resalta la reflexión de la mujer respecto del desplazamiento que hace la ONG de las responsabilidades de los padres de familia indígena, pues cómo dice la señora, algunos de sus paisanos ni se enteran de cómo van sus hijos en la escuela. Esto es cuestionable, pues generan dependencia y restringen la capacidad de agencia de los padres indígenas. Los profesores esperan ver a los padres, pero ellos han descargado sus responsabilidades en las personas de la ONG que les apoyan:

E: ¿Y ellos [las personas de la ONG] son los que vienen a firmar las boletas?

I: Sí, sí hay una persona que apoya a los niños indígenas, es su tutora. Y ella es la que viene porque los papás no se presentan... Pero no es lo mismo, hay cosas que los padres deben saber, porque son ellos los que pueden ayudar a sus hijos... Finalmente, la responsabilidad de los hijos es de los padres.¹⁶⁵

De acuerdo con los profesores, a los niños que les va mejor en la escuela reciben ayuda externa, en este caso de las ONG, pero cuyos padres no se desentienden de su proceso escolar y están pendientes de sus necesidades escolares, de sus problemas y de sus avances.

E: En su opinión, ¿a qué niños les va mejor en la escuela?

I: Los que tienen el apoyo de su familia... por ejemplo, Angélica es nahua, su mamá trabaja en una casa, su papá también tiene un oficio, y el señor no ha dejado a su familia, está pendiente de sus dos hijos, son dos hermanitos... Los dos están pendientes de sus hijos.¹⁶⁶

¹⁶⁴ Entrevista con mujer nahua, poblana, 35 años, G0201.

¹⁶⁵ Entrevista con maestra, 45 años, G0301.

¹⁶⁶ Entrevista con maestra, 52 años, G0304.

Respecto de los apoyos que reciben los niños indígenas para su educación, tanto gubernamentales como no gubernamentales, para que tengan mayor éxito requieren de cierta estabilidad y compromiso de las familias indígenas. Si las condiciones familiares son extremadamente difíciles, los esfuerzos gubernamentales y no gubernamentales pueden ser poco fructíferos, ya que los niños se seguirán ausentando de la escuela para trabajar y satisfacer sus necesidades de alimentación, salud y vivienda.

5. 7 Las expectativas educativas de los niños y sus familias

Las expectativas de los niños indígenas y de sus padres respecto de su escolaridad difieren entre las familias, e incluso entre los niños de una misma familia. Hay niños a los que les entusiasma la escuela y desearían seguir estudiando, y cuyos padres, por lo menos en el momento de la entrevista, estarían dispuestos a apoyarlos:

E: ¿Cuál de sus hijos estudia más en la casa?

I: El mediano.

E: ¿Y a él cómo le va en la escuela?

I: No, a él no le cuesta trabajo la escuela... a él le va bien, está en la escolta.

E: ¿Y qué sintió cuando le dijeron que estaba en la escolta?

I: Pues me dio mucho gusto.

E: ¿Y a usted le gustaría que su hijo siguiera estudiando?

I: Sí, me gustaría mucho.

E: ¿Y ustedes lo apoyarían para que siguiera estudiando?

I: Sí... trataríamos de ayudarlo... a él le gusta la escuela y le entiende... Y como yo no fui a la escuela, me gustaría que él estudiara.

E: ¿Qué le gustaría que su hijo estudiara?

I: No sé, lo que a él le guste.¹⁶⁷

Algunos padres pueden distinguir la facilidad y el gusto que algunos de sus hijos tienen por la escuela. En el caso anterior, la madre de familia se emociona con el interés que el segundo de sus hijos tiene por la escuela. Por su parte, el niño reconoce que le gustaría seguir estudiando, no sabe aún qué, pero dice que le gustaría estudiar.

E: ¿Te gusta la escuela?

I: Sí.

E: Te gustaría seguir estudiando después de la primaria.

¹⁶⁷ Entrevista con mujer otomí, poblana, 32 años, G0206.

I: Sí, la secundaria.
E: ¿Y después de que termines la secundaria?
I: Tal vez ser como el señor que nos ayudaba a hacer las tareas en el Cuadrante.
E: ¿Qué estudió ese señor?
I: Es psicólogo.¹⁶⁸

Algunos niños indígenas parecen tener claro que al concluir la primaria continuarán con la secundaria. Que los niños tengan contacto con algunos profesionistas abre sus horizontes y les permite identificarse con ellos, e incluso se ilusionan pensando en tener ocupaciones similares en un futuro.

Sin embargo, los padres de familia no tienen la misma expectativa que todos sus hijos. En el caso de esta familia, la madre tiene una opinión distinta de sus otros dos hijos, el mayor y el menor. Del pequeño sabe que le cuesta trabajo aprender, que ha necesitado ayuda para leer y escribir y que le costará trabajo avanzar en la escuela. Del mayor de sus hijos le preocupan sus amigos, inclusive teme que abandone la secundaria:

E: ¿Y su hijo mayor cómo ésta?
I: Ya está en la secundaria en la tarde, pero ya no quiero que se junte con su amigo... Es que su amigo toma y fuma mucho, y ya se salió de la escuela... Yo quiero que mi hijo por lo menos termine su secundaria... Por eso, no me gusta que se junte con su amigo, me lo va a sonsacar... Ya le dije a mi hijo, pero no entiende... dice que él no va a dejar la escuela, pero no quiere dejar de ver a su amigo.¹⁶⁹

Para algunos padres de familia, como la madre de este testimonio, la escolaridad de sus hijos es importante y hacen lo posible para que ellos terminen por lo menos la secundaria.

Pero no todas las familias tienen la expectativa de que sus hijos estudien, ni los niños desean hacerlo. Esta situación es particularmente visible en el caso de las familias en las que se conjugan graves problemas económicos con situaciones de reprobación y extraedad de los niños:

E: Cuando termines la primaria, ¿vas a seguir estudiando?
I: No, ya no voy a seguir, mejor me voy a poner a trabajar.
E: ¿En qué vas a trabajar?
I: En el mercado le ayudo a un señor que tiene su puesto de verduras, allí voy a trabajar.

¹⁶⁸ Entrevista con niño indígena, otomí, poblano, 12 años, G0107.

¹⁶⁹ Entrevista con mujer otomí, poblana, 32 años, G0206.

E: Y cuando seas grande, ¿a qué te vas a dedicar?
I: A trabajar.
E: ¿Y en qué vas a trabajar?
I: En lo que se pueda, tal vez tenga mi propio puesto.¹⁷⁰

En este testimonio es claro que el adolescente no considera estudiar en su futuro inmediato. De hecho, para él llegar a sexto ha sido complicado. El niño cursó seis años de escolaridad en su pueblo, y cuando llegó a la Ciudad de México tuvo que regresarse a cuarto grado. Su tránsito por la escuela ha sido poco afortunado y no desea continuar en ella. Si a una experiencia escolar desagradable se suma la precariedad económica de la familia, las expectativas de seguir estudiando se reducen.

La hermana de este niño egresó de la primaria un año antes que él y no siguió estudiando; las razones que expresaba su madre eran las siguientes:

E: Buenas tardes señora, ¿cómo está su hija (que egresó el año pasado de sexto)?
I: Pues está trabajando en casa.
E: ¿Y está trabajando de planta?
I: No, es de entrada por salida, regresa en las tardes.
E: ¿Y por dónde trabaja?
I: Esta cerquita de donde estamos viviendo. [Ellos viven cerca de la estación General Anaya del Metro.]
E: ¿Y la tratan bien?
I: Pues por ahorita sí, poco a poco va aprender.
E: ¿Y ya no siguió estudiando?
I: Pues le decíamos que iba a estudiar pero ya no quiso... Dijo, como mi papá se encuentra enfermo, pues ya no hay dinero, dijo ella... que podemos hacer, mejor me voy a salir a trabajar... Apenas salió a trabajar.¹⁷¹

Algunos niños consideran la primaria el último nivel en sus aspiraciones, pensar en continuar estudiando la secundaria les resulta difícil. La situación económica que viven las familias los induce a poner en una balanza la asistencia a la escuela o la satisfacción de otras necesidades básicas, como alimentación, vivienda y salud. Y definitivamente, la escuela no es elegida como una primera prioridad.

Por otro lado, algunas niñas no consideran la escuela en su futuro a mediano plazo, pero sí está presente el matrimonio, y en algunos casos el regreso a su pueblo:

E: ¿Qué vas a hacer cuando termines la primaria?
I: Voy a volver a mi pueblo, a vivir con mi abuela.
E: ¿Allá vas a ir a la escuela?

¹⁷⁰ Entrevista con niño mazahua, 14 años, G0111.

¹⁷¹ Entrevista con mujer mazahua, mexiquense, 55 años, G0204.

I: No, ya no voy a ir a la escuela.
 E: ¿Por qué?
 I: Porque no me gusta.
 E: ¿Entonces a qué te vas a dedicar?
 I: A hacer chaquirones y a venderlos... mi abuela a eso se dedica y le va bien.
 E: ¿Por qué quieres regresar al pueblo? ¿Quién está allá?
 I: Mi abuela... [la niña ríe].
 E: ¿Allá está tu novio?
 I: Nooo, aquí está mi novio.
 E: ¿Tu novio es de aquí o del pueblo?
 I: Es del pueblo, pero vive aquí.
 E: ¿Entonces cuando termines la escuela te vas a casar?
 I: Tal vez...¹⁷²

La niña de este testimonio es la menor de cuatro hermanos, de 25, 22, 20 y 17 años, todos ellos casados. Ella es la encargada de cuidar a sus sobrinos. La niña tiene cercanía con su abuela y con frecuencia se ausenta de la escuela porque pasa largas temporadas en su pueblo. De acuerdo con el testimonio de sus paisanos, la abuela de la niña tiene gran influencia en su pueblo, ya que es curandera. Por cierto, algunos niños dicen que es bruja.

Esta niña en su trayectoria educativa ha reprobado una vez; su desempeño en la escuela es aceptable, no es muy destacada en su grupo, pero tampoco reprueba los exámenes. Sin embargo, en su perspectiva de futuro no figura la escuela.

En la perspectiva de futuro de algunas de las niñas indígenas sigue presente el matrimonio a corta edad. De hecho, una de las alumnas entrevistadas en esta investigación abandonó la escuela a los quince años, cuando cursaba el segundo bimestre del sexto grado, porque se casó con un joven dos años mayor que ella del mismo pueblo. Una de las preocupaciones de los docentes es que las niñas abandonen la escuela para casarse:

E: ¿Qué dificultades tiene con los niños indígenas?
 I: Y cuestión de que los papás de los niños otomíes vengan y pregunten... no vienen a preguntar por sus hijos porque no les interesa... Ellos nada más ven que los niños asistan a la escuela, que aprendan a leer, que aprendan el español y así consideran que ya están preparados para casarse a los quince o dieciséis años... Porque eso es lo que hemos visto que los niños que salen de 9-14... Al rato las chamacas ya están embarazadas o el muchachito ya embarazó a fulana y ahí quedaron.
 E: Por cierto, ¿los papás de los niños indígenas son muy jóvenes?

¹⁷² Entrevista con niña otomí, poblana, 13 años, G0112.

I: Sí, mucho muy jóvenes, hay mamás que tienen veinticuatro años y ya tienen seis hijos.¹⁷³

También hay niñas indígenas que destacan en la escuela, que tienen claro que terminarán la secundaria y que tal vez estudien un poco más. Ese es el caso de una adolescente mazahua que obtuvo el mejor promedio en su generación:

E: ¿Y después de la secundaria qué vas a hacer?

I: No sé.

E: ¿Te gustaría estudiar?

I: No sé.

E: ¿O ya te vas a casar como Sandra?

I: Nooo...

E: Dices que tienes una hermana que vive en tu pueblo, ¿ella qué hace allá?

I: Vive con mi otra abuela, hacen bordados y mi hermana estudia la prepa.

E: ¿Y a ti te gustaría estudiar la prepa?

I: No sé, tal vez sí.

E: ¿Qué dice tu mamá?

I: Que tal vez sí estudie.¹⁷⁴

En este caso la niña tiene a su favor el buen desempeño que tiene en el colegio y su gusto por las actividades escolares, así como su capacidad de agencia. Asimismo, cuenta con el antecedente de su hermana, que ya está estudiando la preparatoria en su pueblo. Eso le da esperanzas a la niña de seguir estudiando, y también la certeza de que su madre hará lo necesario para apoyarla si ella decide continuar sus estudios.

Otros padres afrontan una situación más desfavorable, con fuertes carencias económicas que impiden a los niños acudir a la escuela; sin embargo, los padres tienen la ilusión de que sus hijos pueden llegar lejos en sus estudios:

E: ¿Y qué que le gustaría que fuera de la vida de su hija?

I: Pos, que sea como Dios quiera, ¿no?

E: No lo sé.

I: Que sea lo que a ella le guste, que ella le busque... Es su decisión lo que quiera ser.

E: ¿Le gustaría que estudiara?

I: Estará bien, ¿no?

E: ¿Hasta qué año le gustaría que estudiara?

I: Que acabara su escuela.

E: ¿Hasta qué grado, la primaria o la secundaria?

I: Hasta todo.

¹⁷³ Entrevista con maestra, 48 años, G0304.

¹⁷⁴ Entrevista con niña mazahua, mexiquense, 13 años, G0110.

E: ¿Qué termine la secundaria?
I: Que entrara a la Universidad.¹⁷⁵

La mujer del testimonio es madre de una niña de nueve años, que no ha reprobado, pero que constantemente se ausenta de la escuela. Además, la madre viaja con frecuencia a su pueblo a ver a su hija mayor, producto de su primer matrimonio y que vive con su abuela paterna. La situación de la familia es difícil, pues la señora tiene deudas en el pueblo y eso afecta sus ingresos. Además, su actual esposo y padre de la niña referida en el testimonio es alcohólico.

La niña, por su parte, dice que le gusta la escuela; ella es la que se enoja cuando se le cuestiona su gusto por la tarea. Es una niña hábil para las operaciones matemáticas, pero sus constantes ausencias hacen que los maestros no se percaten de sus esfuerzos y la estigmaticen como una niña problemática. En conjunto, los aspectos señalados hacen que en una perspectiva de futuro las posibilidades educativas de la niña sean limitadas, no obstante las ilusiones de su madre y el gusto por la escuela de la niña. Incluso la trayectoria educativa de la niña en la primaria podría estar en riesgo, pues si bien hasta el momento de la entrevista no había reprobado, se encontraba en el límite de las calificaciones. De hecho, su promedio de tercero fue de siete, y el de segundo, de ocho. Cuando le pregunté a la niña las razones de la baja, señaló que se debía a que en tercero había faltado más que en segundo.

Finalmente, también hay familias para las cuales la continuidad de sus hijos en la escuela parece estar siempre en duda, ante las carencias económicas y los problemas para satisfacer necesidades de alimentación, vivienda y salud. Ese es el caso de una mujer nahua, poblana, madre de dos hijos y cuya actividad es el comercio informal de dulces y cigarrillos. Con ella se platicó en varias ocasiones; en sus conversaciones dejaba ver su lucha cotidiana por sacar adelante a su familia y las dificultades que tenía para sostener a sus hijos en la escuela. En momentos apremiantes, la mujer solía decir que ese era el último año en que sus hijos asistirían a la escuela:

E: ¿Por qué dice que este año se decide su futuro?
I: Porque este año termina mi hijo la primaria y se tiene que poner a trabajar en otra cosa que no sea vender dulces.
E: ¿Pero su hijo está muy chiquito, tiene once años?

¹⁷⁵ Entrevista con otomí, poblana, 28 años, G0202.

I: Pero no hay de otra, qué más quisiera que él siguiera estudiando, pero ya no se puede... Y si tengo que elegir entre la comida de todos o la escuela para uno de mis hijos, escojo la comida, no hay opción.

E: ¿Existe otra posibilidad?

I: La otra es que regresemos al pueblo, allá no pagaríamos renta porque tengo una casita, pero también allá él tiene que trabajar... Lo que siento es que no se va a acostumbrar, fuimos el año pasado, pero no le gusta.¹⁷⁶

La mujer de la entrevista anterior tenía muy claras sus necesidades, cuya satisfacción implicaba forzosamente el trabajo de sus hijos. El trabajo en la calle era insuficiente para obtener lo necesario para vivir, por eso pensaba que el niño en algún momento tendría que dejar la escuela y ponerse a trabajar en otra cosa. Para ella estaba claro, la escuela podía en lo inmediato ser prescindible, primero estaba la comida de todos.

En otro momento, en el que la mujer se encontraba un poco más tranquila y no tenía la presión de resolver una necesidad inmediata, comentaba lo siguiente respecto del futuro de su hijo:

E: ¿Qué le gustaría que hiciera su hijo cuando sea grande?

I: Ay... tantas cosas... pero mi sueño es que él sea licenciado, de esos que ayudan a las personas cuando tienen problemas... pero que fuera un buen licenciado.

E: ¿Le gustaría que fuera abogado?

I: Sí, eso.

E: ¿Por qué?

I: Cuando me separé del papá de mis hijos, tuve muchos problemas... y hubo un licenciado muy bueno que me ayudó.

E: En otra ocasión decía que este año se decidía el futuro de su hijo, que tal vez dejaría la escuela para ponerse a trabajar, ¿su hijo va a estudiar la secundaria?

I: Pues ya hizo el examen para quedarse en la secundaria que está junto a la primaria donde van ahorita... Yo quiero que se quede en el turno matutino, voy a inscribir a mi niña también en la mañana... Así los dejaría a los dos en la escuela y yo trabajaría un rato en la mañana y luego juntos trabajaríamos en la tarde... Quiero que él estudie por lo menos la secundaria, para que pueda trabajar en otra cosa que no sea vender dulces... Y poco a poco ver si puede seguir un poco más... Pero no se crea, cuando aprieta la necesidad, sí pienso que éste será el último año de estudios para él y que nos regresaremos al pueblo.

E: ¿Y piensa algún día regresar a vivir a su pueblo?

I: A futuro tal vez... sólo que allá la vida es más difícil, recuerdo que cuando vivíamos allá sembrábamos maíz y frijol, y nuestra comida de todos los días eran los quelites hervidos o fritos... Mis hijos ahora que van a querer comer quelites, ellos han crecido aquí y se han

¹⁷⁶ Entrevista con mujer nahua, poblana, 35 años, G0201.

acostumbrado a otra vida... Hace un año, estuvimos un mes en el pueblo y mi hijo ya se quería regresar... Yo siento que va a ser muy difícil que él se vuelva a acostumbrar a vivir allá, cuando salimos él tenía cinco años... Pero cuando tengo problemas para completar la renta, les digo a mis hijos vámonos para el pueblo allá tenemos nuestra casa.¹⁷⁷

El niño referido en este testimonio no ha reprobado en su trayectoria educativa, sus calificaciones son de ocho, y sus docentes lo han catalogado como trabajador e inteligente, pero que con frecuencia tenía problemas de disciplina. Cuando lo agreden responde incluso a golpes. No obstante, sus profesores y la directora lo apreciaban, y justificaban su conducta arguyendo que las dificultades que ha enfrentado en la vida le han hecho así.

En plática informal, el niño comentaba que él quería seguir asistiendo a la escuela por la tarde, para trabajar por las mañanas y ver a sus amigos. Solía apoyar con los mandados a varios comerciantes establecidos del Centro Histórico de Coyoacán. Él coincidía con la opinión de su mamá: no deseaba regresar a su pueblo, decía que era muy aburrido estar allá. Además, pensaba terminar la secundaria, pero no se imaginaba como abogado, sino como un comerciante establecido, al igual que muchos de sus amigos.

Así, las expectativas de los niños y sus familias respecto de su futuro en algunos casos se vinculan con la escuela, pero en otros no tienen nada que ver con ella. Hay niños que tienen muy claro que desean volver a su pueblo, y hay quienes no lo tienen contemplado. Otros consideran la posibilidad de seguir estudiando aunque sus condiciones económicas sean difíciles, y hay quienes incluso no consideran la idea de ingresar a la secundaria.

5.8 Los directivos y la atención educativa de la población indígena migrante

El trabajo docente en la escuela sujeto de estudio era muy desgastante y no todos los profesores estaban dispuestos a permanecer mucho tiempo laborando en ella. En el periodo de trabajo de campo de esta investigación se pudieron observar constantes cambios en la planta docente. En un grupo se observaron hasta cuatro profesores en un ciclo escolar.

¹⁷⁷ Entrevista con mujer nahua, poblana, 35 años, G0201.

Trabajar como docente en una escuela como la referida en esta investigación representa un reto para los profesores, pero hay quienes lo toman con profesionalismo. Alguna vez, en conversación informal, el docente de mayor antigüedad señalaba que en ese lugar se aprendía realmente a ser maestro:

E: ¿Qué características tienen los docentes que trabajan en esta escuela?

I: Pues en esta escuela es donde uno como profesor debe mostrar vocación, porque nuestros niños se merecen ese respeto, se merecen esa atención y más cuando estamos hablando de escuelas donde nuestra población son niños de escasos recursos, con ciertos problemas en la familia... Y en el caso de esta escuela con niños que vienen de otros lugares, que son migrantes... Pues no nos queda más que ser unos maestros consentidores, maestros que sepamos escuchar a los niños y entendamos hasta cierto punto sus problemáticas, sus costumbres y sus tradiciones.¹⁷⁸

En particular la directora era sensible a la problemática de los niños y sus familias; su compromiso y dedicación los reconocían los niños y sus familias, sobre todo las madres de familia indígenas, porque sentían que la directora las comprendía. A los padres de familia indígenas la directora les daba confianza, porque consideraban que la maestra entendía su situación económica y sus costumbres. Los padres apreciaban que la directora les diera permiso a los niños de ir al pueblo.

Sin embargo, no todo en la escuela era una convivencia armónica y pacífica, había una fricción constante entre la directora y la supervisora, que poco a poco fue subiendo de tono. Las oficinas de la supervisión escolar están en la misma escuela y la supervisora intervenía en cada una de las actividades escolares, tanto administrativas como académicas, y no siempre de manera afortunada.

En algunos casos, la supervisora intervenía directamente en la organización escolar, apoyando actitudes abiertamente discriminatorias. Por ejemplo, al inicio del ciclo escolar 2009-2010, una de las madres de familia de tercer grado organizó a otros padres para solicitar que en el grupo de su hijo no ubicaran a una niña con retraso mental, porque según ella era una niña violenta. Como la señora no logró que la directora aceptara su propuesta, recurrió a la supervisora, quien autorizó que en un grupo se concentraran a todos los niños con problemas de aprendizaje, de conducta y a los indígenas. Por lo tanto, en uno de los grupos de tercero quedaron todos los niños huérfanos de la Casa Cuna del DIF, los niños indígenas y los niños con problemas de

¹⁷⁸ Entrevista con mujer, 45 años, G0303.

disciplina y de aprendizaje. En este caso, como lo menciona Rebolledo (2007), se trata de una segregación inducida, basada en el supuesto de una atención “especial”. Estas acciones muestran el trato que reciben los niños a quienes se considera “indeseablemente diferentes” y sobre los que se construye una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representan (Goffman, 2008). Por tal razón, a los “indeseablemente diferentes” se les ubica aparte, en donde no representen un peligro para los otros niños.

Al respecto conviene retomar los señalamientos de Foucault (2002:133) sobre la constitución social de la anormalidad, pues “no se aísla a extraños desconocidos, sino que se les crea alterando rostros familiares, para hacer rostros extraños que nadie reconoce ya”. A esos otros vistos como extraños o “diferentes” se les pone tras los muros del internado. En este caso a los niños “diferentes” se les separa y se les segrega en un grupo distinto, para que no alteren la convivencia de los que se consideran niños “normales”.

Finalmente, una de las acciones que evidencia la poca sensibilidad de la supervisora en la aplicación de la norma son las acciones tomadas con respecto a la operación del Programa de Jornada Ampliada en Escuelas de Educación Preescolar y Primaria. En el ciclo escolar 2009-2010 se empezó a aplicar dicho programa en 84 escuelas del Distrito Federal, y para el ciclo escolar 2010-2011 el programa se extendió a 657 escuelas. El programa de jornada ampliada supone la ampliación de horario, de forma que los niños empiezan sus actividades a las 8:00 horas y terminan a las 14:30. Esto necesariamente impacta en los turnos vespertinos, ya que iniciaban sus trabajos a las 14:00, con la escuela ya limpia. En principio, las autoridades señalaron que las escuelas con dos turnos no entrarían al Programa de Jornada Ampliada, pues afirmaban que no se trataba de desaparecer los turnos vespertinos.

En el listado de las escuelas donde se aplicaría el programa de Jornada Ampliada, que publicó la AFSEDF, no aparece el turno matutino de la escuela objeto de estudio de esta investigación.¹⁷⁹ Sin embargo, la supervisora, en colaboración con la directora del turno matutino y la sociedad de padres de familia del mismo turno, solicitaron a la Dirección Número IV de Primarias que el Programa de Jornada Ampliada se aplicara en el turno matutino de la escuela estudiada, soslayando la

¹⁷⁹ El listado de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal se puede consultar en http://www2.sep.df.gob.mx/info_dga/cambios_permutas_2010/seccion_9/listado_jornada_ampliada.pdf

existencia del turno vespertino. La supervisora no consultó a la directora, a los docentes ni sobre todo a los padres de familia del turno vespertino.

La supervisora sabía perfectamente que en el turno vespertino había una población de 180 alumnos. También estaba al tanto que en ese turno se atendía a población indígena, a los huérfanos de la Casa Cuna del DIF, a las niñas de un internado religioso y a otros niños cuyos padres trabajan en lugares cercanos al Centro Histórico de Coyoacán. Pero pasó estos hechos por alto y no se tomaron en cuenta las necesidades de esa población.

La última semana del ciclo escolar 2009-2010 la supervisora informó a los maestros y padres de familia del turno vespertino que a los niños los pasarían al turno matutino, ya que se ampliaría el horario. Los padres de familia del turno vespertino protestaron, pero su opinión no fue escuchada.

La supervisora, junto con la jefa de sector, promovió y logró la ampliación de horario del turno matutino. Para disminuir la matrícula del turno vespertino utilizaron diversas estrategias. En primer término, cerraron la inscripción al primer grado. A las responsables de la Casa Cuna del DIF les informaron que la primaria vespertina cerraba operaciones, por lo tanto a los niños los distribuyeron en otras escuelas, separados unos de otros. A las religiosas que enviaban a sus internas a estudiar en la primaria vespertina, se les convenció de que lo mejor para las niñas era enviarlas a otra escuela, y se fueron a estudiar a una primaria particular. A algunos de los padres de familia se les convenció de que lo mejor para sus hijos era una escuela del turno matutino, así que se les ubicó en alguna escuela cercana. A los profesores que tenían interinatos se les reubicó en otras escuelas, por lo que sólo quedaron tres profesores en la primaria vespertina.

Las actividades persuasivas de la supervisora y su personal de apoyo surtieron efecto, de modo que para el segundo bimestre del ciclo escolar 2010-2011 sólo quedaban en la primaria vespertina 75 alumnos, que estudiaban congregados en tres grupos. Únicamente permanecían en la escuela los niños indígenas y los hijos de otros padres de familia que se resistían a cambiarse a un turno matutino, porque lo consideraban una arbitrariedad de las autoridades.

La situación en la que trabajaban los maestros y alumnos que trataban de resistir la arbitrariedad del cierre de turno eran lamentable. En primer término, no contaban con un espacio para estudiar; dado que el turno matutino extendió su horario, los niños salían de la escuela a las 14:30 horas y el personal matutino no desocupaba

las instalaciones sino hasta las 15:00 horas. En tanto, los 75 alumnos del turno vespertino entraban a estudiar a las 14:00 horas, por lo que necesariamente se empalmaban las actividades de ambos turnos. Por supuesto que los más desfavorecidos eran los alumnos del vespertino, quienes tenían que realizar sus actividades en la biblioteca y en el salón de artes.

En la estructura administrativa del sistema educativo mexicano, los mandos medios se encargan de aplicar las normas en situaciones concretas.¹⁸⁰ A ellos les corresponde cuidar que en la aplicación de las normas no se afecte a la población más vulnerable, cuyos niños enfrentan el riesgo de abandonar la escuela. Trabajar en favor de la equidad tendría que ser una de las tareas prioritarias de los directivos. Sin embargo, en el curso de esta investigación se pudo apreciar que los directivos de mandos medios tienen poca sensibilidad respecto de las necesidades de la población en riesgo, en particular las de los niños indígenas migrantes. Algunas de esas autoridades saben que hay población indígena migrante en su sector o zona escolar, conocen algunas de sus condiciones de vida y los problemas de aprendizaje que enfrentan. No obstante, los supervisores y jefes de sector trabajan poco en la generación de condiciones más equitativas para los niños indígenas.

En el caso analizado, primero se toleraron las acciones de rechazo hacia los niños indígenas de directores y maestros de varias escuelas, lo que originó la concentración de la población indígena en una sola escuela de turno vespertino. Luego, cuando ya se había conformado un espacio educativo que trataba de proporcionar atención educativa a los niños indígenas migrantes, se promueve su desaparición en aras de la generalización de un programa que beneficia a amplios sectores de la población, pero que afecta en particular a los niños indígenas, que dada la precariedad económica de sus familias deben combinar trabajo y estudio. Además, para estos niños un cambio de horario o su ampliación podría significar la interrupción de su trayectoria educativa y el abandono de la escuela.

La desaparición de los turnos vespertinos sin duda impactará en el acceso de los niños indígenas a la educación básica, pues ante la disyuntiva de elegir entre pasar más tiempo en la escuela o dedicarse completamente al trabajo, habrá niños que por las necesidades económicas de sus familias elegirán el trabajo. De esta manera, los

¹⁸⁰ El poder de los directivos de mandos medios en la administración de las escuelas se debe, en gran parte, al régimen bilateral que tienen de ser autoridad y representación sindical, que participan en la administración de las condiciones de trabajo y en la solución de conflictos laborales individuales y colectivos (Arnaut, s.f).

niños indígenas verán limitadas sus posibilidades de construirse un futuro mejor y se les condenará a reproducir la precariedad económica en la que viven sus familias.

Conclusiones del capítulo

La escuela no sólo reproduce las desigualdades estructurales que enfrentan las familias indígenas, sino que añade más desigualdades a la vida de los niños. Los niños migrantes cuyas familias viven o trabajan en el Centro Histórico de Coyoacán ingresan a escuelas primarias regulares ubicadas en la zona. Sin embargo, en algunas de ellas los niños son rechazados bajo el argumento de que sus conocimientos no corresponden con los que señala el grado que menciona su boleta. Los docentes, pero sobre todo los directivos, eluden la responsabilidad de brindar atención educativa a los niños indígenas, de modo que a éstos se les va marginando y concentrando en algunos espacios educativos.

La experiencia escolar de los niños indígenas se inicia enfrentándose al manejo del español en la escuela, que en muchos casos resulta incomprensible, dado que tienen una lengua materna indígena. Algunos niños logran sortear el problema de la lengua y avanzan en su trayectoria educativa, pero otros necesitan ayuda adicional para aprender a leer y escribir en español, y se les cataloga como niños con “problemas de aprendizaje”, por lo que se les separa para recibir apoyo de parte del personal de USAER. Este hecho los estigmatiza aún más y se les segrega bajo el supuesto de que son personas con deficiencias sociales y de lenguaje, que requieren atención especial.

Algunos niños disfrutan la escuela, les gusta aprender, a algunos de ellos les agradan las matemáticas. Contrario a la opinión de algunos profesores, a los niños les interesa la escuela y abren espacio en su trabajo cotidiano para realizar sus tareas. Sin embargo, el esfuerzo de los niños indígenas pasa inadvertido para algunos docentes, que tienen interiorizada la representación de que un buen alumno es aquel cuya vida gira alrededor de la escuela, que no falta, que lleva todo lo que se le solicita. Los alumnos indígenas no corresponden con esa representación, pues para muchos de ellos la escuela es importante, pero no más importante que el vínculo con su pueblo de origen, que les lleva a ausentarse para participar en las fiestas familiares o en las festividades religiosas vinculadas con el ciclo agrícola.

Los niños se relacionan con la escuela de diversas formas, hay quienes enfrentan las demandas escolares en colectivo y dialogan en su lengua cuando no entienden alguna instrucción del docente. Hay niños con desempeños destacados que logran altos promedios y reciben el reconocimiento de sus profesores.

Pero también hay niños a quienes sus docentes y compañeros rechazan y discriminan por su apariencia o su olor. Ante el rechazo, algunos niños reaccionan con violencia hacia sus compañeros y con repudio hacia los docentes y la escuela. Si a la precariedad económica y pobreza que viven los niños en sus familias se suma la discriminación y el rechazo de docentes y compañeros en la escuela, aumenta el ausentismo y con ello las posibilidades de reprobación y deserción.

Los esfuerzos de diferentes niveles de gobierno para apoyar la educación de los niños indígenas migrantes –con becas, útiles escolares y uniformes– constituyen una gran ayuda para el sostenimiento de las familias indígenas. Los recursos de la beca los emplean las familias para la satisfacción de necesidades de alimentación y vivienda, más que en insumos escolares. Al respecto, los niños indígenas siguen enfrentando fuertes carencias para conseguir los materiales didácticos que les solicitan en la escuela.

El apoyo de las organizaciones civiles ayuda a los niños indígenas en la adquisición o consolidación de la lectoescritura en español, así como en las habilidades matemáticas. Este apoyo lo valoran los padres de familia, sobre todo quienes no tienen escolaridad. El aspecto cuestionable es el desplazamiento de las responsabilidades de los padres indígenas, pues algunos dejan en manos de los integrantes de las organizaciones civiles la tutoría de sus hijos. Esto genera dependencia entre los padres indígenas y les resta autonomía, se trata de una actitud sobreprotectora, que los considera y trata como si fueran menores de edad.

En contraste, se observó que los programas educativos como el SEAP 9-14 brindan a los niños indígenas la oportunidad de recuperar el tiempo y optimizar sus esfuerzos. Es un programa que favorece a los niños que se han desfasado en su trayectoria educativa debido al ingreso tardío al sistema educativo, por reprobación o abandono temporal de la escuela. Sin embargo, la inclusión de los niños indígenas en programas como SEAP 9-14 se realiza de forma tardía, hasta que se encuentran en una situación crítica, cuando están muy cerca de la edad límite para permanecer en una primaria regular.

En un grupo 9-14 es factible emplear formas de aprendizaje que fomentan el apoyo entre compañeros, similares a las comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1999), así como formas de organización de los contenidos distintas, más cercanas a las necesidades de los alumnos. En gran parte, los logros que en términos de aprendizaje obtienen los alumnos en el grupo SEAP 9-14 se deben a la capacidad de agencia de los docentes y a su compromiso. Sin embargo, tienen poca capacitación en aspectos didácticos, y sí un gran número de requerimientos burocráticos.

Respecto de las expectativas educativas de la población indígena migrante analizada, se encontró que es más factible que los niños y niñas que no han reprobado y que les agrada asistir a la escuela consideren como una expectativa estudiar la secundaria y si es posible un poco más. En contraste, los niños y niñas que han reprobado o que han sido rechazados por sus compañeros y docentes en la escuela difícilmente tienen expectativas de realizar estudios posteriores a la primaria. Asimismo, las dificultades económicas y los problemas familiares en muchos casos interfieren en las expectativas de los niños indígenas y sus familias, es común escuchar frases como “me gustaría seguir estudiando, pero no tenemos dinero” o “le hubiera gustado seguir estudiando, pero su papá se enfermó”.

Finalmente, en las situaciones de desigualdad, discriminación y exclusión que enfrentan los niños indígenas en su tránsito por la escuela, juegan un papel importante las autoridades de mandos medios, supervisores, jefes de sector y directores operativos, personal poco sensible a las necesidades de los niños indígenas migrantes. En la aplicación de programas educativos como el de Escuelas de Jornada Ampliada los últimos en ser escuchados son los padres de familia indígenas.

CONCLUSIONES GENERALES

Esta investigación tuvo como propósito analizar los factores que pueden agudizar las desigualdades educativas de niños indígenas migrantes. Una de las hipótesis sugería que la pobreza y la precariedad económica agudizan la inequidad educativa, aunque no se descartaba la presencia de otros elementos. Otra hipótesis planteaba que las desigualdades sociales y educativas se hacen más evidentes cuando se convive en espacios polarizados, como es el caso del Centro Histórico de Coyoacán.

Los hallazgos etnográficos sugieren que la pobreza es un factor que se vincula estrechamente con el ausentismo escolar de los niños indígenas, particularmente porque se trata de familias cuya reproducción social aleja a los niños de las aulas escolares. Es decir, se trata de grupos domésticos en los que el trabajo infantil es una de las fuentes más importantes del ingreso. No se trata por tanto, de una contribución esporádica y complementaria al aporte económico de los jefes de familia, sino de una aportación definitoria del ingreso monetario familiar, sin el cual no se pueden satisfacer necesidades básicas de alimentación, vivienda e incluso de salud. Cuando la situación económica de las familias indígenas se torna más crítica los primeros afectados son los niños, el ausentismo o la deserción son entonces muy notorios.

No obstante que la mayoría de las familias analizadas enfrentan problemas económicos, cada grupo hace frente a sus condiciones de pobreza con algunas estrategias socioculturales. Algunas familias recurren a redes sociales de apoyo, por ejemplo, cuando enfrentan problemas de salud generalmente reciben apoyo de redes de parentesco. Un recurso intangible tiene que ver con el vínculo estrecho que estas familias mantienen con sus comunidades de origen, por eso, dan mucha importancia a su participación en las fiestas familiares y religiosas de sus pueblos de origen, lo mismo que en diversas actividades vinculadas con el ciclo agrícola. En la ciudad las familias indígenas migrantes hacen uso de su capacidad de observación y reflexión para establecer vínculos con otros comerciantes con la finalidad de sortear los problemas derivados de la venta en vía pública.

En la escuela los niños indígenas también hacen uso de su capacidad reflexión y agencia. Esa capacidad les ha permitido a algunos de ellos avanzar en su trayectoria educativa sin reprobar y, en algunos casos, aparecen como alumnos sobresalientes en su grupo. Un ejemplo de las habilidades que ponen en práctica los niños indígenas en el salón de clase, es el uso de su lengua indígena. Cuando algunos niños no entienden las indicaciones de su docente, preguntan en su lengua materna a alguno de sus compañeros, los niños dialogan y es el segundo niño quien pregunta al docente. Los

docentes piensan que los niños están platicando de otra cosa, pero en realidad los alumnos están usando su lengua para aclarar dudas y resolver problemas o incluso para profundizar en las instrucciones dadas por los docentes.

Los niños indígenas y sus padres son capaces de reflexionar sobre las diferentes situaciones que enfrentan en la escuela y pueden dar explicaciones de ellas si se les pregunta. El ausentismo escolar, la reprobación y algunos problemas de aprendizaje tienen una explicación desde la mirada de los distintos actores indígenas. Los padres de familia pueden identificar con claridad a cuál de sus hijos le gusta más la escuela, es así como una madre puede decir que su hijo mayor “le entiende más a la escuela”. Los padres también saben cuál de sus niños tiene más dificultades en las actividades escolares e incluso podría estar en riesgo de abandonar la escuela antes de concluir su educación básica. Inclusive, los niños mayores pueden dar cuenta de las dificultades que enfrentan sus hermanos en la escuela y desde su punto de vista dan una explicación de ellas. Así es como una niña mazahua señala que sus hermanos pequeños tienen dificultades para aprender a leer y escribir en español, porque durante el día hablan más en lengua mazahua.

El riesgo de abandono escolar parece estar siempre latente entre los niños indígenas debido a la precariedad económica de sus familias. Sin embargo, se observó que hay padres de familia indígenas que se esfuerzan para que sus hijos asistan a la escuela. Ya que para algunos padres la escuela puede abrirles a sus hijos la posibilidad de dedicarse a otra actividad que no sea vender dulces en la calle.

Asimismo, la forma en cómo los padres de familia indígenas se vinculan con la escuela también tiene sus particularidades. No todos los padres de familia indígenas están pendientes del proceso escolar de sus hijos. Se encontraron casos en que los padres de familia indígenas traspasan la responsabilidad de atender los asuntos escolares de sus hijos a los integrantes de las organizaciones gubernamentales que les apoyan. En esos casos, los padres de familia tienen poco contacto con la escuela y de ello se quejan los docentes. Los integrantes de las organizaciones no gubernamentales les dan asesoría a los niños, los motivan con regalos, los visitan continuamente en la escuela, pues fungen como sus tutores. Pero el desplazamiento de los padres no hace una diferencia favorable en el proceso de escolarización de los niños. En los casos en que los padres han sido reemplazados en la escuela por tutores de las organizaciones no gubernamentales, los niños seguían manifestando ausentismo, reprobación y deserción escolar. De modo que la solución al problema del

ausentismo escolar de los niños indígenas migrantes tampoco está en desplazar a los padres completamente de sus responsabilidades.

También se observó que los niños que lograban avanzar con éxito en su trayectoria escolar recibían ayuda de integrantes de organizaciones gubernamentales, pero sus padres estaban involucrados en las actividades escolares. Una madre señalaba que cuando su esposo o ella no le entienden a la tarea de su hijo, recurrían a los integrantes de las organizaciones no gubernamentales.

Asimismo, las desigualdades educativas no sólo se relacionan con las condiciones de pobreza, también se vinculan con la etnicidad. Esto es, con su condición de indígenas migrantes que viven y trabajan en un vecindario con rasgos de opulencia económica y con remarcadas prácticas de discriminación. Por una parte, los comerciantes indígenas constituyen el imaginario cotidiano del Centro Histórico de Coyoacán, que hace de ese espacio un sitio turístico, es decir, las familias indígenas que ahí trabajan aportan una imagen folklórica al lugar. Pero al mismo tiempo, los indígenas son considerados como “diferentes indeseables” (Goffman, 2008), son los “anormales” (Foucault, 2002) e incluso son nombrados como “bárbaros” o “salvajes” (Vega, 2008).

En la consideración del indígena como “bárbaro” o salvaje” subyace una postura etnocéntrica, que eleva los valores propios a la categoría de universales (Todorov, 1991), en tanto inferioriza al Otro, en este caso al indígena. Como lo menciona Barabas (2000), el imaginario construido sobre el bárbaro en la época colonial forma parte de las representaciones actuales sobre los indígenas y sigue vigente en las representaciones comunes. En la Ciudad de México, en específico en los lugares polarizados:

la recreación del imaginario del bárbaro responde a la cercanía espacial que han creado los indígenas pobres, migrantes y monolingües ... Su imagen se forma de estereotipos como: moreno, sucio, feo, borracho, ignorante, de poca capacidad mental, fácilmente burlable, flojo, supersticioso, ladrón y de bajos instintos (Barabas, 2000: 19).

En la escuela, las acciones discriminatorias basadas en una postura etnocéntrica se pueden apreciar en la estigmatización lingüística y en el trato diferenciado que reciben algunos niños indígenas, a quienes se les considera “niños con problemas de aprendizaje”. La razón de esos problemas es que se expresan en una lengua distinta al

español, a la cual en la escuela se le adjudica una categoría inferior. Por ello se margina a los niños indígenas de algunos espacios escolares, y al interior de algunas escuelas los profesores rechazan trabajar con ellos. Así, los niños indígenas son enviados con los maestros de USAER para que sean éstos los que les enseñen a leer y escribir en español. Así es como, la escuela no sólo reproduce las desigualdades estructurales y las convierte en desigualdades educativas, sino que en algunos casos añade un trato discriminatorio, enmascarado en el argumento de “atención especial”, que tiene un trasfondo etnocéntrico.

Las desigualdades educativas pueden estar relacionadas con la atribución de un triple estigma: ser pobre, indígena y migrante (Hernández Rosete, 2010). Estos factores favorecen la idea de que las familias indígenas no sólo son diferentes, sino indeseables, pero sobre todo que refuerzan estereotipos sobre rendimiento escolar, de forma que cuando el niño indígena se acerca a la vida escolar puede estar enfrentándose a un sistema de valoraciones que le inferiorizan en función de su condición étnica y de clase social.

En el caso de los niños indígenas, su condición de pobreza y su etnicidad les convierte en alumnos que no corresponden con la representación de un “alumno ideal”, que han interiorizado algunos profesores y directivos. Un “alumno ideal” en una escuela urbana de educación básica regular tendría como principal responsabilidad en ese momento de su vida acudir asiduamente a la escuela, no tendría razones justificables para ausentarse de ella durante largos periodos. En la representación de los profesores, los padres de familia tendrían que comprometerse con la escuela apoyando a sus hijos con las tareas y llevando los materiales solicitados en el momento que se les requiere.

Por un lado, las condiciones de pobreza de las familias indígenas limitan las posibilidades de los niños de asistir a la escuela y les obligan a trabajar. Por otro, su condición étnica les hace “diferentes”, entre otras razones porque tienen una lengua materna distinta al español, porque huelen mal y porque sus costumbres que les llevan a ausentarse de la escuela con frecuencia para ir su pueblo. En algunos casos, todos estos factores se combinan y contribuyen a que las trayectorias educativas de los niños se vean marcadas por situaciones de ausentismo, repetición y, en ocasiones, deserción escolar. De forma que el tránsito por la escuela para algunos niños indígenas es difícil, y su experiencia escolar, desagradable.

Condiciones de vida familiar y trayectoria escolar

Uno de los objetivos de ésta investigación fue identificar las condiciones de vida de las familias indígenas migrantes que inciden en las trayectorias educativas de los niños. Las familias analizadas distan mucho de tener calidad de vida. Evaluada ésta en términos de “vivir y tener funcionamientos valiosos” (Sen, 2004), que posibiliten la supervivencia, la realización personal y comunitaria, así como el ejercicio de la libertad, de manera que la vida no esté dominada por el azar, la necesidad o la voluntad de otros (PNUD, 2008).

Para Kliksberg (2006) el mundo de los niños es un ámbito privilegiado para juzgar la inequidad de una sociedad. Este planteamiento cobra importancia para esta etnografía, pues los relatos de vida de los niños indígenas que conocí en Coyoacán ofrecen una mirada nítida sobre la reproducción de desigualdades y la inequidad social en que viven las familias indígenas migrantes en el Centro Histórico de Coyoacán, un espacio al que históricamente han definido sus contrastes y polaridad social.

La trayectoria educativa de los niños indígenas se ve afectada por la precariedad económica y la pobreza de sus familias. La falta de seguridad en el empleo de los jefes de familia indígenas entraña que los distintos miembros de la familia vean limitado el acceso y continuidad en el proceso de escolarización. Esa situación afecta particularmente a los menores de edad, pues la satisfacción de las necesidades educativas de los niños está en función de otras necesidades básicas de su familia, como la alimentación.

Por ejemplo, al rendimiento escolar de los niños entrevistados lo afectan los problemas alimentarios que enfrentan, pues algunos llegaban sin comer a la escuela, e incluso para algunos el plantel escolar era el único lugar donde ingerían alimentos. Pero para comer en la escuela, los niños indígenas ponen en práctica estrategias de supervivencia similares a las de sus padres, como el endeudamiento. Resultó sumamente interesante observar cómo los niños indígenas aprenden a administrar los pocos recursos que obtienen de su trabajo en la vía pública, negociando con las señoras de la cooperativa para poder comprar algo y comer durante el descanso.

Mandar a los niños a la escuela tiene un costo para las familias indígenas, que parece mínimo, pero para ellas resulta elevado. Eso pasa, por ejemplo, con los materiales didácticos que solicitan los profesores, que los niños entrevistados indígenas no llevan o lo hacen a destiempo. Al respecto, es pertinente extender un reconocimiento a la dirección de la escuela analizada, que siempre estaba preocupada

porque ningún niño se quedara sin trabajar por falta de material, y para ello procuraba administrar de la mejor manera los recursos de la escuela, teniendo como prioridad la atención de los niños. Sin embargo, no en todas las escuelas se tiene la disposición como en la escuela analizada en ésta investigación, ni todos los profesores son sensibles a las carencias económicas que viven las familias indígenas.

Entre los aspectos que definen más claramente la relación entre etnicidad, pobreza y deserción escolar están las dificultades constantes e impredecibles que parecen estar definidas por la cotidianidad de la venta en vía pública. Eventos extraordinarios desestabilizan fácilmente la economía de subsistencia, por ejemplo: la enfermedad de uno de los miembros, la muerte de un familiar, una fiesta familiar o comunitaria, un viaje al pueblo de origen, entre otros. Entonces algunas familias emplean estrategias como el endeudamiento, pero sobre todo aparece el trabajo infantil como recurso fundamental para conseguir alimentos y dinero.

Desde la perspectiva de estas familias indígenas, la educación de los hijos en el corto plazo puede ser prescindible. Si una familia no tiene resueltas sus necesidades de alimentación, vivienda y salud, es difícil que considere la satisfacción de las necesidades educativas de sus hijos como prioritaria. Una madre de familia desesperada por conseguir recursos para pagar la renta de su vivienda, expresaba su jerarquía de necesidades de la siguiente forma: “si tengo que elegir entre la comida de todos y la escuela de uno de mis hijos, elijo la comida de todos, no hay opción” (G0201).

Por tanto, es importante que los niños indígenas no prolonguen su estancia en la escuela primaria más de seis años, porque entonces los riesgos de abandono escolar se multiplican. Ya que, como lo mencionan Schmelkes y Taracena (1997), los padres al considerar que en la escuela los niños no aprenden y no avanzan, pueden aceptar con mayor facilidad que abandonen la escuela y se incorporen de tiempo completo a actividades productivas, fundamentalmente en el comercio informal en vía pública o en el trabajo doméstico. En el caso de las niñas es importante que no se desfasen en su trayectoria educativa, porque al llegar a la adolescencia existen más posibilidades de que abandonen la escuela para casarse. De modo que si las niñas han pasado ocho años en la escuela y han reprobado dos o tres veces, al cumplir los quince años sólo habrán llegado hasta cuarto o quinto grado.

Algunos profesores tienen conocimiento de las dificultades económicas que enfrentan algunas familias indígenas, sin embargo reconocen que de la mayoría de sus

alumnos desconocen cuáles son sus condiciones de vida, pues como dice una profesora “no es lo mismo platicar que vivir” (G0304).

A mediano plazo, los niños indígenas que enfrentan desigualdades educativas estarán en mayor riesgo de reproducir condiciones de vida precaria similares a las de sus padres. De modo que las desigualdades educativas se suman a otras desigualdades sociales que ya definen a las familias indígenas y que contribuyen, de algún modo, a reproducir y ampliar la situación de pobreza y precariedad económica que enfrentan.

Trabajo infantil y escolaridad de los niños indígenas migrantes

Vinculado directamente con la precariedad económica de las familias indígenas y con las desigualdades educativas que enfrentan los niños indígenas se encuentra el trabajo infantil. En horas en las que los niños tendrían que estar en la escuela se encuentran en la calle trabajando, como ha sido reportado en trabajos como el de Galeana (1997). Durante esta investigación se observó que los niños indígenas se ausentaban de la escuela a finales de mes, al menos tres días, y en varios casos la razón del ausentismo escolar era trabajar para completar el presupuesto familiar destinado al pago de la vivienda o la alimentación. Los niños indígenas observados tenían claro cuánto costaba la renta de la vivienda que habitaban, pues si entre todos no completaban para pagarla, los caseros los echaban a la calle. De hecho, varios de ellos ya habían vivido la experiencia de no completar la renta, ser echados a la calle y enfrentarse a la necesidad de buscar dónde vivir.

En los casos examinados el trabajo infantil estaba directamente relacionado con la necesidad de obtener recursos para la sobrevivencia, y no sólo como una forma de aprendizaje o de colaboración familiar. De manera que el niño “es reconocido por sus padres como agente generador de recursos para la reproducción del grupo doméstico cuando éste atraviesa condiciones severas de subsistencia” (Hernández-Rosete, 1998: 26). Ante la falta de un empleo estable de los padres de familia, los recursos obtenidos mediante el trabajo de todos los integrantes de una familia, incluidos en muchos casos los niños, se vuelven indispensables para la subsistencia familiar. Sin la aportación económica de los niños algunas familias tienen problemas para completar su presupuesto.

El trabajo informal de los niños indígenas en la vía pública tiene consecuencias en su desarrollo físico e intelectual; llegan a la escuela cansados, pues algunos han

tenido que trabajar una jornada por las mañanas para adquirir apenas lo necesario para alimentarse durante el día. Algunos otros niños, al salir de la escuela, deberán continuar con su trabajo en la calle.

Algunos niños indígenas empiezan a trabajar bajo la vigilancia directa de sus padres o parientes cercanos. Pero en otros casos, tienen que tomar opciones más arriesgadas, que atentan directamente contra su integridad física, como lavar utensilios punzocortantes y trasladar depósitos de agua utilizados en los puestos establecidos en la vía pública. Asimismo, en la calle los niños se ven expuestos a situaciones de violencia y accidentes que ponen en riesgo su integridad.

Sin embargo, los niños en su trabajo en la vía pública también desarrollan habilidades que les permiten interactuar con los clientes, con otros comerciantes, con las autoridades y con otros niños. En la calle los niños aprenden a negociar y defenderse, pero también a solidarizarse con quienes consideran que se encuentran más indefensos que ellos. Esas habilidades no son reconocidas en la escuela, por lo que los niños en la calle pueden tener comportamientos responsables y autónomos, pero en la escuela son catalogados como “niños con problemas de aprendizaje”.

Los organismos internacionales, como la OIT, consideran el trabajo infantil como una forma de explotación que atenta contra los derechos de los niños, y buscan erradicarlo pues consideran que obstruye su desarrollo físico e intelectual. Sin embargo, algunos padres, como los entrevistados en este trabajo, no lo ven como explotación, sino como un recurso estratégico para resolver necesidades alimentarias; dadas las condiciones de pobreza en las que viven, dicen no tener otra opción y asumen que los niños se constituyen como parte del recurso básico para conseguir ingresos monetarios y en especie, como alimentos.

La construcción de la “anormalidad” en una escuela

Desde la perspectiva de los docentes, al llegar a la escuela los niños indígenas tendrían que manejar perfectamente el español. Por lo tanto, su lengua materna no es tomada en cuenta para el diseño de las actividades de aprendizaje encaminadas a enseñarlos a leer y escribir en español. La postura tiene un trasfondo racista y discriminatorio, pues se considera que las lenguas indígenas son inferiores al español y a sus hablantes como portadores de un estigma lingüístico. Por esta razón los niños

indígenas son vistos como “distintos”, pero inferiores a otros y por lo tanto personas no totalmente humanas (Lévi-Strauss, 1986).

A los niños indígenas estigmatizados con base en su lengua se les concentra junto a otros niños, a quienes también se les considera “anormales”, y se clasifican bajo el gran rubro “niños con problemas de aprendizaje”. De forma que en el caso estudiado, la primaria funciona simbólicamente como el internado de Foucault (2002), en el que detrás de sus muros hay rostros variados, que han sido alterados y que se consideran una amenaza para los otros. El internado se constituye en “un mecanismo social, cuya finalidad social permite al grupo eliminar los elementos que resultan heterogéneos o nocivos. El internado será entonces la eliminación espontánea de los asociales” (Foucault, 2002: 126). A los niños “anormales” se les margina porque a los ojos de algunos padres la convivencia con este tipo de niños puede ser peligrosa para sus hijos. De esa manera se entendería porque una madre de familia de la escuela analizada solicita a la supervisora que a los niños con problemas de aprendizaje o de conducta se les concentre en un solo grupo.

La escuela analizada se ha constituido, sin que oficialmente lo sea, en un espacio que atiende a niños “diferentes”, esto es, en un reservorio de niños “anormales”. Los niños son considerados “diferentes” o “anormales” porque: no tienen familia,¹⁸¹ sus padres se han separado y no los pueden cuidar,¹⁸² tienen algún problema neurológico o de conducta, han sido expulsados de algún centro educativo por indisciplina o violencia, han llegado a México procedentes de otro país,¹⁸³ hablan una lengua indígena o han reprobado varias veces y ya no los aceptan en otra escuela. En este acervo de otredades la etnicidad aparece como una forma de anomalía, cuyo principal atributo es de orden lingüístico. Ese estigma hace a los niños indígenas diferentes y merecedores de un trato especial.

Las prácticas educativas y los recursos para enfrentar la desigualdad educativa de los niños indígenas

Los docentes y directivos de algunas escuelas consideran más sencillo y cómodo rechazar a los niños “diferentes”, pues trabajar con ellos les implicaría mucho esfuerzo y, como dice uno de los docentes entrevistados, provocan rezago colectivo, pues el

¹⁸¹ Es el caso de los niños de la Casa Cuna del DIF.

¹⁸² Es el caso de las niñas que viven en el internado religioso.

¹⁸³ Es el caso de los niños chilenos que estudiaban en la escuela analizada.

profesor tiene que “regresar” a temas atrasados para enseñarles, por ejemplo, a leer y escribir en español. Ante ello prefieren mandar a los niños problemáticos a la supervisión escolar, para desde ahí colocarles en una escuela donde se les atienda.

Sin embargo, así como hay prácticas escolares que manifiestan rechazo a niños indígenas migrantes, también hay acciones que favorecen el proceso de escolarización de los niños indígenas. Algunos docentes se comprometen con el aprendizaje de los niños y buscan acercarse a sus problemáticas, apoyándoles en el aspecto educativo y motivándolos de diferentes maneras. Es así como en el éxito educativo de algunos niños indígenas se expresa la agencia de los docentes, que les permiten a éstos romper con prejuicios que estereotipan a los niños indígenas.

Los docentes que consideran capaces a los niños de aprender, no obstante su trayectoria educativa marcada por la reprobación, emprenden acciones para que los alumnos desarrollen sus capacidades. Los profesores que trabajan en los grupos SEAP 9-14, por ejemplo, rompen con estereotipos en la organización de la enseñanza pues emplean en forma dinámica los contenidos curriculares en función de las necesidades de los alumnos, y logran resultados satisfactorios para los niños. Fue posible observar como los niños que estudiaban en el grupo SEAP 9-14 consideraban que habían aprendido, pero también que podían ayudar a otros niños a aprender, por lo que desempeñaban el papel de aprendices, pero también el de expertos un poco más avanzados que podían apoyar a los novatos (Lave y Wenger, 1999).

El sistema educativo mexicano ha generado estrategias, como la de SEAP 9-14 o multigrado, que pueden resultar eficaces en la atención educativa de los niños indígenas migrantes desfasados en sus trayectorias educativas y que se encuentran en extraedad. Los niños menores de 14 años que han reprobado o que han dejado de estudiar por un tiempo, desfasándose en su trayectoria educativa, tienen en el grupo SEAP 9-14 un excelente recurso para recuperar de alguna manera el tiempo perdido, y aprender a un ritmo y una velocidad distintos, ya que estos grupos ofrecen la posibilidad de anualizar y cursar la primaria completa en tres años.

A pesar de que existen opciones de estudio como el programa 9-14 o multigrado, no a todos los niños indígenas que lo requieren se les da la oportunidad de entrar, pues en las escuelas en las que se cuenta con ese servicio, como fue el caso de la escuela analizada, predominan los criterios administrativos. En algunos casos, para incorporar a los niños al grupo SEAP 9-14 se espera hasta que estén en una situación crítica, es decir, que hayan reprobado más de dos veces, que su edad esté

totalmente desfasada de la que corresponde a un grupo regular, o que estén a punto de cumplir quince años. Gran parte de la responsabilidad de que esto ocurra la tienen las autoridades educativas encargadas de realizar las inscripciones y reinscripciones,¹⁸⁴ pues a ellas les corresponde detectar a los niños que presentan problemas de reprobación y extraedad.

A pesar de todos los cuestionamientos que pudieran realizarse a la atención educativa de los niños indígenas en el programa SEAP 9-14, es preciso reconocer algunos de los logros derivados del programa, sobre todo en términos de aprendizaje. Sin embargo, es necesario destacar que en la escuela analizada el grupo multigrado era atendido por los mejores docentes de acuerdo con la apreciación de la directora. Se trataba de profesores con reconocidos conocimientos, experiencia y habilidades docentes. Una maestra había sido asesora en un Centro de Maestros y contaba con una especialidad en español. En tanto que el otro docente había laborado en otros niveles educativos, tenía las especialidades de español e historia y se ubicaba en el nivel más alto de carrera magisterial, asimismo varios de sus alumnos habían recibido reconocimientos en la zona escolar y en el sector.

Algunos aspectos importantes de considerar en la atención educativa de los niños indígenas migrantes

En la atención educativa de la población indígena migrantes es fundamental que su voz sea escuchada y sus necesidades educativas tomadas en cuenta. Los padres de familia indígenas migrantes pueden decir mucho sobre la educación de sus hijos, si se les pregunta y se considera como sujetos con agencia y capacidad de reflexión. Pues como lo señala Giddens “los actores sociales son por lo común capaces de explicar discursivamente lo que hacen y las razones de su hacer” (Giddens, 2006: 307) Cualquier acción educativa que impacte a la población indígena, es preciso que sea consultada con los directamente involucrados. No se trata únicamente de escuchar a la población cuya opinión legitime las decisiones gubernamentales. Los padres de familia indígenas tienen derecho a expresarse sobre la educación de sus hijos, sus necesidades merecen ser escuchadas antes de tomar una decisión que les afecte.

Por otro lado, aunque esta investigación no tuvo como uno de sus objetivos analizar el trabajo que realizan los docentes con los niños indígenas, durante el trabajo

¹⁸⁴ Se trata de la supervisión escolar y la dirección de la escuela.

de campo se escucharon con frecuencia las demandas de algunos profesores acerca de una mayor capacitación para poder trabajar con los niños que tienen el español como segunda lengua. Eso lo escuché particularmente de una profesora del grupo SEAP 9-14 al regresar de un curso de capacitación. Ella deseaba conocer más del tema, pero no sólo de cuestiones administrativas, sino sobre todo didácticas. Esa inquietud de los docentes podría aprovecharse como un recurso para enfrentar la desigualdad educativa de los niños indígenas migrantes, pero con un cambio de enfoque. Para trabajar el respeto y la valoración de la diversidad es necesario incluir en la formación docente una perspectiva antropológica que lleve al cuestionamiento de las prácticas educativas etnocéntricas.

En los últimos años, en el discurso educativo oficial se ha incluido el tema del respeto y de la valoración de la diversidad cultural, pero se ha soslayado el cuestionamiento de los aspectos culturales, esto es, de las estructuras de significación en virtud de las cuales las personas actúan (Geertz, 1987) y que se insertan en procesos estructurados socialmente, marcados por relaciones de poder asimétricas (Thompson, 2002). Para sensibilizarse de las situaciones de discriminación que enfrentan los niños en la escuela, primero habría que considerar que las personas pueden establecer relaciones asimétricas.

Los cimientos del sistema educativo mexicano en la época posrevolucionaria se fincaron sobre una concepción etnocentrista, que situaba en un plano inferior a los pueblos indígenas. Muestra de ello es el anhelo que tenía Vasconcelos (1948) de incorporar a los indígenas a la “civilización latina” mediante la educación. Mientras esos supuestos no se cuestionen, los profesores pueden participar en acciones discriminatorias hacia los niños indígenas sin tener clara conciencia de ello.

Es importante que en las acciones de política educativa se incluya la discusión de los aspectos culturales, pero sobre todo de aquellas situaciones en las que prevalece una postura etnocéntrica que sitúa en un plano de inferioridad a la lengua y la cultura indígena. Las discusiones sobre discriminación y racismo necesitan incluirse en el diseño curricular y en los materiales didácticos, así como en la gestión escolar y en la formación docente. No se trata únicamente de reconocer que México es un país con una gran diversidad cultural, sino también de tomar conciencia de las profundas desigualdades sociales y de las situaciones de discriminación que enfrentan especialmente los grupos vulnerables, entre los que se encuentran los indígenas.

Asimismo, es importante sensibilizar a los directivos de los diferentes niveles, pero sobre todo a los mandos medios (supervisores, jefes de sector y jefes de enseñanza), pues son ellos los encargados de aplicar las normas. Y si ellos no son sensibles a las necesidades de la población indígena migrante, es susceptible que acepten e incluso generen tratos discriminatorios que incidan en la escolaridad de éste grupo de población. Las acciones discriminatorias no sólo se manifiestan en el trato que reciben los niños en la escuela, esas acciones pasan también por las decisiones de los mandos medios.

Dadas las limitaciones del tiempo en ésta investigación no se entrevistó a los directivos de mandos medios, sin embargo, es preciso reconocer que es importante conocer la opinión de esos actores. La percepción que los mandos la población indígena migrante en muchas de sus decisiones y acciones respecto de la atención educativa de los niños. Al respecto falta mucho que conocer. Asimismo falta profundizar más en el conocimiento de las situaciones de discriminación que enfrentan los niños indígenas en el aula.

Finalmente, es preciso señalar que el escenario estudiado es fundamentalmente etnográfico y local, no puede generalizarse, pero permite advertir que las trayectorias educativas de los niños indígenas migrantes que viven y trabajan en Coyoacán resultan afectadas por las condiciones de pobreza y precariedad económica que enfrentan sus familias, pero también por el rechazo y la discriminación de la que son objeto en el espacio escolar. En este caso, la escuela no sólo reproduce las desigualdades sociales que viven los niños indígenas, sino que pone sus propias marcas en la trayectoria educativa de algunos de ellos, pues favorece un trato diferenciado con fines de segregación. Por tanto, la escuela analizada no necesariamente detona la movilidad social de los niños indígenas, sino que aparece como un espacio que refuerza estereotipos de discriminación étnica, en particular ligados al estigma histórico de niños migrantes e indígenas.

BIBLIOGRAFÍA

- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (2009) *Disposiciones para la operación del Programa de Becas para Alumnos de Escuelas Oficiales de Educación Primaria, Secundaria y Especial en el Distrito Federal. Ciclo Escolar: 2009-2010*, México, <http://www2.sepdf.gob.mx/inf_sep_df/becas_2009-2010/archivos/reglas_operacion_0910.pdf> (12 de enero, 2010).
- Albertani, Claudio (1999) "Los pueblos indígenas y la ciudad de México. Una aproximación" en *Política y cultura*, 12:195-221, México, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26701211>> (9 de enero, 2010).
- Arnaut, Alberto (s.f.) *La difícil reforma de la administración operativa y los cuadros técnicos, México*, Documento de circulación restringida.
- Arnaut, Joaquín (1995) *Educación en segunda lengua y rendimiento escolar: una revisión de la problemática general*, Barcelona, ICE Publicaciones.
- Arizpe, Lourdes (1980) *Indígenas en la ciudad de México. El caso de las "Marías"*, México, Secretaría de Educación Pública, SEP-Setentas.
- Audefroy, Joel (2004) "Estrategias de apropiación del espacio por los indígenas en el centro de la ciudad de México", en Yanes Pablo, V. Molina y O. González, *Ciudad, Pueblos Indígenas y Etnicidad*, México, Universidad de la Ciudad de México, Gobierno de la Ciudad de México.
- Báez-Jorge, Félix (2002) "Los indios, los nacos y los otros. Apuntes sobre el prejuicio racial y la discriminación en México" en *La palabra y el hombre*, México, Universidad Veracruzana.
- Barabas, Alicia (2000) "La construcción del indio como bárbaro: de la etnografía al indigenismo" en *Alteridades*, México, <uam-antropologia.info/web/component?option=com.../task.../Itemid> (3 de febrero, 2010).
- Bartolomé, Miguel Alberto (1997) *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*, México, Siglo XXI Editores, Instituto Nacional Indigenista.
- Barriga-Villanueva, Rebeca (2008) "Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIII (39): 1229-1254.
- Berger, Peter y T. Luckmann (2006) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Bernstein, Basil (1996) *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata.
- Bertely, María y Elvia Taracena (1997) "Identidad cultural, cultura nacional y escuelas públicas en México y Francia. Mazahuas y gitanos, magrebís y zapotecos" en Consejo Mexicano de Investigación Educativa, COMIE, *Indígenas en la escuela*, México, COMIE.
- Bertely, María (1998) "Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la Ciudad de México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, III (5): 39-51.
- Blis, Christopher (2004) "El estilo de vida y el estándar de vida" en Sen Amartya y Martha Nussbaum (comp.), *La calidad de vida*, México, Fondo de Cultura Económica, FCE.

- Bourdieu, Pierre (1979) "Reproducción cultural y reproducción social" en Karabel, J and Halsey, *Power and ideology in education*, New York, Oxford.
- Broda, Johanna y Catharine Good Eshelman (2004) *Historia y vida ceremonial en las comunidades mesoamericanas: los ritos agrícolas*, México, Consejo Nacional de Culturas Populares-Instituto Nacional de Antropología en Historia (INAH), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Caruso, Marcelo e Inés Dussel (1995) *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Carraher, Terezinha, David Carraher y Analúcia Schliemann (1991) *En la vida diez en la escuela cero*, México, Siglo XXI Editores.
- Casillas de la Vega Akira, Gustavo (2008) "Ensayo acerca de la supervivencia o no del culto a los muertos en el México actual", *Cultura y Religión*, México, junio de 2008 <<http://culturayreligion.cl>> (18 de julio, 2010).
- Cimadamore, Alberto, Eversole R. y McNeish J. (2006), "Pueblos indígenas y pobreza. Una introducción a los enfoques multidisciplinares" en Cimadamore Alberto, Eversole R. y McNeish J. (coords.) *Pueblos indígenas y pobreza: enfoques multidisciplinares*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
- Collins, James (2009) "Social reproduction in classrooms and schools", *The Annual Review of Anthropology*, 38: 33-48.
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, CDHDF, Gobierno del Distrito Federal, Tribunal de Justicia del Distrito Federal (2008) *Diagnóstico de derechos humanos del Distrito Federal*, México, CDHDF <www.derechoshumanosdf.org.mx> (5 de enero, 2010).
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social, Coneval (2005) *Mapas de Pobreza por Ingresos y Rezago Social 2005*, México, Coneval, <http://www.coneval.gob.mx/coneval2/htmls/publicaciones/HomePublicaciones.jsp?id=mapas_de_pobreza_2007#> (13 de diciembre, 2009).
- Consejo Nacional de Población, Conapo (2006) *Índices de marginación, 2005*, México, Conapo.
- Del Val Blanco, Enrique (1999) "La población indígena y el desarrollo/Sobre la construcción de una sociedad pluriétnica y multicultural" en *DemoS*, núm. 012 <<http://www.ejournal.unam.mx/dms/no12/DMS01212.pdf> - 12k> (3 de marzo, 2010).
- Del Val Blanco, Enrique (2006) "Educación y desigualdad social en México" en Solana Fernando (2006) (comp.) *Educación. Visiones y revisiones*, México, Siglo XXI Editores.
- Delegación Coyoacán (2009) *Desarrollo social, Atención por Segmentos. Indígenas* <http://www.coyoacan.df.gob.mx/desarrollo_social/des-atn-seg-indigenas.php> (23 de mayo, 2010).
- Dirección de Educación Primaria No. 4 en el DF (2010) *Atención educativa a Niños Indígenas Migrantes*, México <http://csep.sep.gob.mx/beta/dir4/opa/p_aenim.htm> (18 de enero, 2010).
- Dubet, Francois (2003) "A escola e a exclusão", *Cuadernos de Pesquisa*, (I) 119:29-45.
- Dussel, Inés (2005) "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas" en Tedesco Juan Carlos (comp.) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco.

- Erickson, Robert (2004) "Descripciones de la desigualdad: el enfoque sueco de la investigación sobre el bienestar" en Sen Amartya y Martha Nussbaum (comps.) *La calidad de vida*, México, FCE.
- Fernández Enguita, Mariano (2009) *Las desigualdades de clase, género, etnia y ciudadanía ante la educación*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears <<http://www.scribd.com/doc/24049435/Las-desigualdades-de-clase-genero-etnia-y-ciudadania-ante-la-educacion>> (10 de abril, 2010).
- Ferullo, Hugo (2006) "El concepto de pobreza en Amartya Sen", *Revista Valores en la sociedad industrial*, Buenos Aires, <<http://www.invenia.es/oai:dialnet.unirioja.es:ART0000113656>> (13 de diciembre, 2009).
- Florescano Enrique (2009) "Una historia olvidada: la sequía en México", *Nexos*, México, 1 de octubre de 2009 <<http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=3301>> (28 de julio, 2010).
- Foucault Michel (2002) "El mundo correccional" en *Historia de la locura en la época clásica*, México, FCE.
- Fraire, José (2009) "Conflicto por el espacio público. El caso del centro histórico en la Delegación Coyoacán en la Ciudad de México", Tesis de maestría, México, Colegio de México, Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales.
- Franzé, Adela (2002) *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*, Madrid, Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid.
- Freyermuth, Graciela (2003) *Las mujeres de humo. Morir en Chenalhó. Género, etnia y generación, factores constitutivos del riesgo durante la maternidad*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas), Instituto de la Mujer de Chiapas, Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres), Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- Galeana, Rosaura (1990) "El trabajo infantil y adolescente como instancia socializadora y formadora en, para y por la vida", Tesis de maestría, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Galeana, Rosaura (1997) *La infancia desertora*, México, Fundación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Geertz, Clifford (1987) *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.
- Geertz, Clifford (1994) *Conocimiento local*, México, Paidós.
- Giddens, Anthony (2006) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Giménez, Gilberto (2007) "Formas de discriminación en el marco de la lucha por el reconocimiento social" en Gall Olivia (2007) *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas*, México, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CIICH), Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, (CRIM).
- Godelier Maurice (1998) *El enigma del don*, Barcelona, Paidós.
- Goffman, Erving (2008) *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Hernández Rosete Daniel (1998) "Pobreza urbana y violencia doméstica en hogares de la Ciudad de México", *Acta sociológica*, México, I (22): 25-43.
- Hernández Rosete Daniel (2010) *Ser indígena en la Merced. Discriminación étnica y ausentismo escolar entre niños migrantes. Reporte técnico*, Conacyt-DIE-Cinvestav, México, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav).

- Hiernaux-Nicolas, Daniel (2000) *Metrópoli y etnicidad. Los indígenas en el Valle de Chalco*, México, El Colegio Mexiquense, Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, Fonca, y Ayuntamiento de Valle de Chalco.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, INALI (2008) *Catálogo de las lenguas Indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*, México, INALI.
- Instituto Nacional de Geografía e Informática, INEGI (2001) *XII Censo de Población y Vivienda 2000. Tabulados básicos. Tomo I*, México, INEGI.
- INEGI (2006). *II Censo de población y vivienda 2005. Resultados definitivos. Tabulados básicos* <<http://www.inegi.gob.mx>> (12 de noviembre, 2010).
- INEGI, Secretaria del Trabajo y Previsión Social, STPS (2007) *Resultados del módulo de trabajo infantil 2007. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2007*, México, INEGI.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2007) *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual*, México, INEE.
- Julia, Dominique (1995) "La cultura escolar como objeto histórico" en Menegus Margarita y Enrique González (coords.) *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, México, UNAM.
- Kliksberg, Bernardo (2006) *Hacia una economía con rostro humano*, Buenos Aires, FCE.
- Laurell, Asa Cristina (1995) "La política social del neoliberalismo mexicano" en *Ciudades. Revista trimestral de la Red de Investigación Urbana*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 26: 2-15.
- Lave Jean and Etienne Wenger (1999) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, New York, Cambridge University Press.
- Ley Federal del Trabajo* (2006) México, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Lévi-Strauss, Claude (1986) *Raza y cultura*, Madrid, Cátedra.
- Luna María Eugenia (1994) Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula, Tesis de Maestría, México, DIE-Cinvestav.
- Macotela, Silvia (1999) "La integración educativa en México", *Educación. Revista de educación*, México, Nueva Época (11) <<http://educar.jalisco.gob.mx/11/11integ.html>> (1 de junio, 2010).
- Maldonado, Benjamín (1999) "Comunidad, escuela y compadrazgo entre migrantes indios en la ciudad de Oaxaca", *Alteridades*, 9 (17): 43-50.
- Martínez Casas Regina (2007) *Vivir invisibles: La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*, México, Publicaciones de la Casa Chata, Ciesas.
- Martínez, Regina y De la Peña Guillermo (2004) "Migrantes y comunidades morales: resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara", *Antropología social*, México, 13: 217-251.
- Muñoz, Izquierdo, Carlos (1996) *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*, México, FCE.
- Natera Rey Guillermina (2005) "La difícil identificación del consumo de alcohol en jóvenes en comunidades indígenas", *El cotidiano*, XX(132): 92-97, <<http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/13210.pdf>> (17 de julio, 2010).
- Nespor, Jan (2001) "Aulas, enseñanza y aprendizaje", ponencia presentada en ¿Qué sucede en el salón de clase, México.
- Observatorio Ciudadano de la Educación, OCE (2008) *La educación a debate 15. La educación indígena en México: inconsistencias y retos*, México, OCE.

- Oehmichen, Cristina (2001) "Espacio urbano y segregación étnica en la Ciudad de México", en *Papeles de población*, México, Universidad Autónoma del Estado de México <<http://redalyc.uaemex.mx>> (4 de enero, 2010).
- Oehmichen, Cristina (2005) *Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la Ciudad de México*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas/ Programa Universitario de Estudios de Género.
- Organización Internacional del Trabajo, OIT (1999) *Convenio núm. 182 Sobre las peores formas de trabajo infantil*, Ginebra, OIT.
- OIT (1996) "La UNICEF y la OIT suman fuerzas para luchar contra el trabajo infantil", *Boletín*, UNICEF, <http://www.ilo.org/global/About_the_ILO/Media_and_public_information/Press_releases/lang-es/WCMS_008429/index.htm> (19 de julio, 2010).
- Paradise, Ruth (1996) "La interacción mazahua en el contexto cultural: ¿Pasividad o colaboración tácita?", Documento 56, México, DIE.
- Paré, Luisa (1999) "Caciquismo y poder político en la Sierra Norte de Puebla" en Bartra Roger y Eugenia Huerta, *Caciquismo y poder político en el México Rural*, México, Siglo XXI Editores.
- Podestá, Rossana (2006) "La escuela y sus mundos interculturales. Hacia una propuesta metodológica de autoría infantil, en Bertely Busquets (comp.) (2006), *María, Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, México, Publicaciones de la Casa Chata.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNDU (2008) *El Índice de Desarrollo Humano Municipal en México 2000-2005*, México, PNDU.
- PNDU (2006) *Informe sobre Desarrollo Humano México 2006-2007*, México, PNDU.
- Pujadas, Juan José (1992) *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*, Cuadernos Metodológicos, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ramírez, Elisa (2006) *La educación indígena en México*, México, UNAM.
- Ramírez, Rafael (1928) *Cómo dar a todo México un idioma. Resultado de una encuesta*, México, SEP.
- Rebolledo, Nicanor (2007) *Escolaridad interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígenas en la Ciudad de México*, México, Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Ruiz, Deyse (2006) "La extraedad como factor de segregación y exclusión social", *Revista de pedagogía*, 78: 33-69, Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Safa, Patricia (2001) *Vecinos y vecindarios en la ciudad de México. Un estudio sobre la construcción de las identidades vecinales en Coyoacán, D.F.*, México, Ciesas, Miguel Ángel Porrúa Editor.
- Sánchez, Consuelo (2004) "La diversidad cultural en la ciudad de México. Autonomía de los pueblos originarios y los migrantes" en Yanes Pablo, V. Molina y O. González (2004), *Ciudad, Pueblos Indígenas y Etnicidad*, México, Universidad de la Ciudad de México, Gobierno de la Ciudad de México.
- Schmelkes, Sylvia (2005) "La interculturalidad en la educación básica", conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México, 21 y 22 de enero de 2005.
- Schmelkes, Sylvia (2002) "Educación y poblaciones indias de México: El fracaso de una política" en Reimers Fernando (coord.), *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, Madrid, Muralla.

- Secretaría de Desarrollo Social, Sedesol, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, CONAPRED (2006) *Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*, México, <http://sedesol2006.sedesol.gob.mx/subsecretarias/prospectiva/subse_discriminacion.htm#> (28 de enero, 2010).
- Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las comunidades, Sederec (2009) *Programa de Acceso a la Justicia y Derechos Humanos de los Pueblos y Comunidades*, México <<http://www.sederec.df.gob.mx/indigenas.html>> (18 de enero, 2010).
- SEP (2008) *Serie histórica y pronósticos de indicadores educativos*, México <http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores_y_pronosticos.html> (12 de diciembre, 2008).
- SEP (2009a) *Estadísticas educativas*, México, <http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html> (20 de diciembre, 2009).
- SEP (2009b) *Matemáticas 6 Cuaderno de trabajo. Sexto Grado*, México, SEP.
- SEP, AFSEDF (2009) *Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial; Básica, Especial y para Adultos en el Distrito Federal 2009-2010*, México, <http://www2.sepdf.gob.mx/escuelas/cuis/archivos/disposiciones_y_lineamientos_generales%20_2009-2010.pdf> (30 de marzo, 2010).
- Sen, Amartya (1981) "Sobre conceptos y medidas de pobreza" en *Revista de Comercio Exterior*, vol. 42, núm. 4, México, <<http://www.eumed.net/cursecon/economistas/textos/sen-medida%20de%20la%20pobreza.htm>> (13 de septiembre, 2009).
- Sen, Amartya (2004) "Capacidad y bienestar" en Sen Amartya y Martha Nussbaum (comps.), *La calidad de vida*, México, FCE.
- Schlemmer, Bernard (2000) *The exploited child*, London, Zed Books.
- Sewell William (2005) *The concept (s) of culture. Logics of History. Social theory and social transformation*, Chicago, University of Chicago Press.
- Spicker, Paul, Sonia Álvarez y David Gordon (2009) *Pobreza: un glosario internacional*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Comparative Research Programme on Poverty (CLACSO-CROP) <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/clacso/crop/glosario/>> (6 de julio, 2010).
- Taylor, S. J. y R. Bogdan (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Terigi, Flavia (2007) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares", ponencia presentada en III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, Buenos Aires, 28-30 de mayo <<http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>> (4 de octubre, 2010).
- Thompson, John B. (2002) *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X).
- Thompson, Paul (1988) *La voz del pasado. La historia oral*, Valencia, Edicions Alfons el Magnanim.
- Todorov, Tzvetan (1991) *Nosotros y los otros*, México, Siglo XXI.
- Torres, Alicia (2004) El "espejismo de la igualdad": comunidad, clase y etnia en la emigración de los kichwa Otalo, ponencia presentada en el IV Congreso sobre

- la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación, Madrid <http://www.flacso.org.ec/docs/at_espejismo.pdf> (17 de julio, 2010).
- United Nations Children's Fund, UNICEF, World Bank, International Labour Organization and Understanding Children's Work (2010) *Joining forces against child labour Inter-agency report for The Hague Global Child Labour Conference of 2010*, Ginebra, UNICEF.
- Vasconcelos, José (1948) *La Raza Cósmica, Misión de la raza iberoamericana*, Buenos Aires, Espasa-Calpe.
- Vega, Leticia, et. al. (2008) "La investigación de las trayectorias interculturales en las comunidades indígenas migrantes en el Distrito Federal" en *Salud Mental*, México, <<http://www.inprf-cd.org.mx/pdf/sm3102/sm3102139.pdf>> (3 de enero, 2010).
- Wade, Peter (2000) *Raza y etnicidad en Latinoamérica*, Ecuador, Editorial Abya-Yala.
- Willis, Paul (1977) *Learning to labor. How working class kind get working class job*, London, Gower.
- Yanes, Enrique (2004) "Urbanización de los pueblos indígenas y etnización de las ciudades. Hacia una agenda de derechos y políticas públicas" en Yanes Pablo, Virginia Molina y Oscar González (comps.) *Ciudad, Pueblos indígenas y etnicidad*, México, Universidad de la Ciudad de México.
- Zolla, Carlos (2004) *Los pueblos indígenas de México*, México, UNAM, México Nacional Multicultural. Programa Universitario.

Anexo 1

N=30

Grupo	Características	Entrevistas ordenadas por clave y breve descripción de los entrevistados
<p>Grupo I Niños indígenas migrantes n: 14</p>	<p>Son niños indígenas, cuyas familias han migrado de los estados de Puebla, Querétaro y el Estado de México. Los niños tienen entre 9 y 15 años. Las lenguas que hablan los niños son: otomí, náhuatl y mazahua. Todos los niños trabajan: son vendedores ambulantes o ayudantes de los locatarios.</p>	<p>G0101. Niña otomí poblana, de nueve años que cursa el tercer grado y no ha reprobado. Ella vive con sus padres en Copilco el Alto. Tiene cuatro hermanas, la mayor de ellas vive en su pueblo con su abuela. Es una niña solidaria, hábil para las ventas y las matemáticas, pero que su profesor la cataloga como problemática porque falta mucho. Ella vende pulseras y dulces en el Centro de Histórico de Coyoacán y en la Universidad Nacional Autónoma de México. Entrevistas realizadas el 27 de mayo, 2009 y 20 de noviembre, 2009.</p> <p>G0102. Niña otomí queretana, de 13 años, que cursa sexto grado. Ella inició su escolaridad en su pueblo, pero al llegar a la ciudad retrocedió un grado, porque los profesores consideraron que no tenía los conocimientos del grado señalado en su boleta. La niña es la mayor de cinco hermanos. Su padre es albañil y su madre vendedora dulces. Su familia cambia constantemente de domicilio, por dificultades económicas. En el segundo bimestre del sexto grado la niña abandonó la escuela porque entró a trabajar en un restaurante. Entrevista realizada el 26 de junio de 2009</p> <p>G0103 Niño otomí poblano, 12 años, que cursa el tercer grado en el grupo 9-14. Él ha reprobado tres y el mismo número de veces ha cambiado de escuela. El niño vive con su madre y un hermano pequeño en el Cuadrante de San Francisco. Es un niño que falta con frecuencia a la escuela, y a sus doce años apenas está aprendiendo a leer y escribir. El niño vende artesanías en el Centro Histórico de Coyoacán y en la UNAM. Entrevista realizada el 17 de noviembre de 2009.</p> <p>G0104. Niño nahua poblano de 12 años que cursaba el sexto grado. Él no ha reprobado, sus calificaciones en la escuela son de ocho. Es un niño estimado por sus compañeros, pero que con frecuencia tiene problemas de disciplina. Él vive con su madre y su hermana de seis años. El niño trabaja vendiendo dulces y ayudando a algunos comerciantes establecidos. Entrevista realizada el 9 de septiembre de 2009.</p> <p>G0105. Niña otomí poblana de 15 años que cursaba sexto grado. Ella ha reprobado dos veces. La niña vende objetos de chaquira. Es una estudiante que falta con frecuencia a la escuela y dice que no le gusta estudiar. En febrero de 2010 ella dejó la escuela, cuando cursaba el tercer bimestre del sexto grado, porque se casó, es un caso de deserción que se pudo documentar. Entrevista realizada el 27 de noviembre de 2009.</p>

Grupo	Características	Entrevistas ordenadas por clave y breve descripción de los entrevistados
Grupo I Niños indígenas migrantes		G0106. Niña otomí queretana, de nueve años, cursaba el segundo grado. Tuvo que recurrir un año cuando se cambió de escuela. Su padre es cargador en la Central de Abasto y su madre comerciante informal de artesanías. La niña trabaja en la calle, y falta con frecuencia. En febrero de 2010 se cambió de escuela por cambio de domicilio, se mudó a Tacubaya. Entrevista realizada el 9 de octubre, 2009.
		G0107. Niño indígena otomí, poblano de 12 años, que cursa sexto grado y no ha reprobado. Los fines de semana trabaja con su familia en un puesto de artesanías en el bazar de Coyoacán. Es un niño destacado en su grupo y fue elegido abanderado de su generación. Entrevista realizada el 24 de junio, 2009.
		G0108. Niña otomí poblana de 8 años que cursa primer grado y ha reprobado dos veces. Ella tiene seis hermanos y es huérfana de padre. Ellos viven con sus abuelos paternos en el Cuadrante de San Francisco. La niña se dedica a la mendicidad. Ella falta con frecuencia a la escuela. Los maestros la catalogan como grosera, sucia y de mal olor. Entrevista realizada el 14 de diciembre, 2009.
		G0109. Niño otomí queretano de diez años que cursa tercer grado, ha reprobado una vez y ha cambiado dos veces de escuela. Él es el tercero de cinco hermanos. La precariedad económica de su familia les ha llevado a mudarse continuamente de domicilio. Trabaja vendiendo dulces en el cruce de Miguel Ángel de Quevedo y Universidad. Entrevista realizada el 2 de septiembre, 2009.
		G0110. Niña mazahua, mexiquense, 13 años, no ha reprobado. Ella es alumna destacada, fue el mejor promedio de su generación. Ella es la segunda de cinco hermanos. Se le conoció cuando cursaba el sexto grado en la primaria analizada y en el momento de la entrevista cursaba el primero de secundaria. Ella vendía manteles y bordados de estambre. Entrevista realizada el 12 de noviembre, 2009.
		G0111. Niño mazahua mexiquense, 14 años, ha reprobado tres veces. En el momento de la entrevista el niño cursaba el sexto grado en el grupo 9-14 multigrado. Los primeros años los cursó en la escuela de su pueblo, al migrar a la ciudad fue rechazado de varias escuelas. Es un niño que trabajaba con un locatario del Mercado de Churubusco. Entrevista realizada el 3 de julio, 2009.

Grupo	Características	Entrevistas ordenadas por clave y breve descripción de los entrevistados
Grupo I Niños indígenas migrantes		G0112. Niña otomí poblana, 13 años, que cursa cuarto grado y ha reprobado una vez. Falta con frecuencia a la escuela porque pasa largas temporadas en su pueblo. Es la menor de cinco hermanos, su padre es alcohólico. Ella trabaja con su abuela en el bazar de Coyoacán. Entrevista realizada el 4 de septiembre de 2009.
		G0113. Niña otomí poblana, 11 años, que cursa cuarto grado y no había reprobado. Ella vivía con sus padres y acudía con frecuencia a vender a la capital poblana. Faltaba con frecuencia a la escuela, pero su desempeño era aceptable, sus calificaciones eran de ocho. Entrevista realizada el 18 de junio de 2009
		G0114. Niño otomí queretano, 12 años, que cursa cuarto grado y no ha reprobado formalmente, pero tuvo que recursar un año cuando llegó a la ciudad. El niño es el segundo de cinco hermanos, su padre es albañil y su madre vende dulces en un crucero. El niño trabaja ayudando a algunos comerciantes. Entrevista realizada el 20 de noviembre, 2009

Grupo	Características	Entrevistas ordenadas por clave y breve descripción de los entrevistados
Grupo II Padres de familia indígenas n=6	Son mujeres y hombres indígenas, que migraron a la Ciudad de México procedentes de los Estados de Puebla, Querétaro y del Estado de México. Ellos son hablantes de otomí, nahua y mazahua. Ellos rentan una o dos habitaciones en la delegación Coyoacán. Su lugar de trabajo es el Centro Histórico de Coyoacán, el cruce de Miguel Ángel de Quevedo y Universidad, la salida de la estación Copilco del Metro, y en algunos casos la estación Normal del Metro en la Colonia Santa María la Rivera.	G0201. Mujer nahua, poblana, 35 años, que estudió hasta cuarto grado de primaria. Migró a la ciudad al separarse de su esposo por situaciones de violencia doméstica. Tiene dos hijos, uno de doce años y una niña de seis, Vive en Santo Domingo y trabaja en el Centro Histórico de Coyoacán vendiendo dulces. Ella conoce y tiene comunicación con varios artesanos. Entrevista realizada el 9 de octubre, 2009.
		G0202. Mujer otomí poblana, de 28 años, analfabeta. Tiene cuatro hijas, producto de dos matrimonios. Ella migró a la ciudad cuando se separó de su primera pareja, y ya viviendo en la ciudad se casó por segunda vez con un hombre otomí de un pueblo distinto al suyo. La mujer viajaba con frecuencia a su pueblo para ver a su hija mayor, la cual vivía con su abuela. Entrevista realizada el 1 de diciembre, 2009.
		G0203. Hombre otomí poblano de 36 años, padre de tres niñas, tiene estudios de secundaria incompleta. Él combina el trabajo en un restaurante con la venta de artesanías en la calle. Vive con sus parientes originarios del mismo pueblo en el Cuadrante de San Francisco. Suele estar pendiente de la escolaridad de sus hijas; sin embargo, también tiene problemas de alcoholismo. Entrevista realizada el 5 de septiembre, 2009.
		G0204. Mujer mazahua de 55 años, mexiquense, madre de seis hijos, dos de los menores estudiaban en la primaria analizada. La mujer trabaja en el servicio doméstico y su esposo trabaja como albañil en la zona. Ellos migraron a la ciudad para tener atención médica. Al llegar a la ciudad a sus hijos los regresaron de grado. Entrevista realizada el 10 de julio, 2009.
		G0205. Hombre otomí, poblano, 28 años, padre de tres niños, se dedica a elaborar y vender artesanías de chaquira. Él tiene la primaria terminada y viaja constantemente a su pueblo. Su hijo mayor cursaba primer grado y tenía como característica un problema de labio leporino. El motivo de su migración a la ciudad fue buscar atención para su hijo. Entrevista realizada el 26 de agosto, 2009.
		G0206. Mujer otomí poblana, 32 años, analfabeta, es madre de tres hijos. Ella y su esposo se dedican a la venta de artesanías en el Centro Histórico de Coyoacán, en la salida de la estación Copilco del Metro y en la UNAM. Entrevista realizada el 30 de abril, 2009.

Grupo	Características	Entrevistas ordenadas por clave y breve descripción de los entrevistados
Grupo III Docentes y directivos de la escuela analizada n=7	Se trata de siete docentes que trabajaban en la escuela analizada. Ellos tienen entre 28 y 62 años. Todos trabajan dos turnos. Algunos tienen estudios de normal básica o la licenciatura en educación primaria, cuatro tienen alguna especialidad en matemáticas, en español y en artes. La antigüedad en la escuela analizada va de seis meses a 16 años.	G0301. Mujer, 45 años, 15 años en el servicio docente, dos años trabajando en la escuela analizada. Ella trabajaba con sexto grado y con el grupo 9-14. Los niños la consideraban como una maestra amable y sensible a sus necesidades. Entrevista realizada el 29 de mayo, 2009.
		G0302. Hombre, 48 años, 28 años de servicio docente, trabajaba por las mañanas en una secundaria. En la primaria trabajaba cuarto y quinto grados. En la primaria analizada llevaba nueve años. Los niños valoraban de él sus conocimientos de computación. Entrevista realizada el 13 de mayo, 2009.
		G0303. Hombre, 45 años, 22 años de servicio docente, 15 años de trabajar en la escuela analizada. Especialista en el trabajo con niños en extraedad, responsable de trabajar con sexto grado y con el grupo 9-14. Era reconocido por sus conocimientos matemáticos y artísticos. Los alumnos le consideraban buen maestro, pero estricto. Entrevista realizada el 24 de junio, 2009
		G0304. Mujer, 52 años, 32 años en el servicio docente, cinco años de trabajar en la escuela analizada. Ella trabajaba primero, quinto y sexto. Los niños le reconocían como una maestra exigente pero consentidora, les llevaba dulces, listones y regalos. Ella enfurecía cuando los niños faltaban. Antes de que terminara el trabajo de campo se jubiló. Entrevista realizada el 26 de junio, 2009.
		G0305. Hombre, 28 años, seis años de servicio docente, seis meses de trabajo en la escuela analizada. Los niños lo reconocían como un buen docente. Sus compañeros le reconocían tacto para trabajar con niños considerados “difíciles”. Él trabajaba con los niños de tercer grado, principalmente con indígenas y niños de la Casa Cuna del DIF. Entrevista realizada el 8 de noviembre, 2009.
		G0306. Mujer, 45 años, fue hasta septiembre de 2009 la maestra de educación especial encargada de trabajar con los niños que tenían algún problema de aprendizaje. A ella se le encargaba trabajar con los niños considerados como con “problemas de aprendizaje”. Entrevista realizada el 7 de julio de 2009.
		G0307. Mujer de 62 años, 42 años de servicio docente, 17 años de trabajo en la escuela analizada. Ella es originaria del Centro Histórico de Coyoacán, procede de una familia con recursos económicos. Es reconocida por su compromiso y entrega en la atención de niños con dificultades. Los profesores la consideran estricta y exigente con los docentes, pero muy condescendiente con los niños, sobre todo de los niños indígenas. Entrevista realizada el 1 julio de 2009.

Grupo	Características	Entrevistas ordenadas por clave y breve descripción de los entrevistados
<p>Grupo IV. Otras personas vinculadas con la escuela analizada n=3</p>	<p>Se trata de personas que por el contacto que tenían con los niños indígenas y sus familias se consideró que aportarían información importante para comprender la problemática social y educativa de los niños.</p>	<p>G0401. Niño, 11 años, quinto grado, tiene tres hermanos, viven en el de Barrio de San Lucas en el Centro de Coyoacán. Su padre es comerciante y su madre enfermera del ISSSTE. El niño pasa mucho tiempo con su padre; ha estudiado los cinco años en la primaria analizada. Es un niño amable y comunicativo. Tiene relación con niñas y niños de distintos grupos y diferentes edades. Conoce detalles de la vida de varios niños de la escuela, incluidos los niños indígenas. Su ayuda me fue de utilidad para identificar a varios niños, identificar familias y saber dónde vivían o vendían. Entrevista realizada el 30 de abril de 2009.</p>
		<p>G0402. Mujer, 58 años, 36 años como religiosa, es originaria de Durango y realizó estudios de normal básica. Es la responsable del internado religioso en el que viven 22 de las niñas que estudiaban en la escuela analizada. Se le entrevistó porque pasaba mucho tiempo en la escuela analizada, conocía a muchos de los niños y sus familias. Entrevista realizada el 24 de agosto, 2009.</p>
		<p>G0403. Hombre, 30 años, intendente en la escuela analizada, originario de Tláhuac, tenía tres años trabajando en la escuela, conocía a los niños y a sus familias. Entrevista realizada el 1 de julio, 2009.</p>