

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**FACTORES DE LA DESERCIÓN ESCOLAR DE NIÑOS, NIÑAS Y
ADOLESCENTES TRIQUIS EN LA CIUDAD DE MÉXICO**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO
EN LA LÍNEA DE DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL
Y LINGÜÍSTICA**

P R E S E N T A

LETICIA VEGA HOYOS.

DIRECTOR DE TESIS

MTRO. ERNESTO DÍAZ-COUDER CABRAL.

MÉXICO, D. F.

NOVIEMBRE DE 2007

A Rafa y a Vale

Noviembre de 2007.

RECONOCIMIENTOS.

La tesis: “factores de la deserción escolar de niños, niñas y adolescentes Triquis en la ciudad de México”, fue posible gracias al apoyo de todas las personas que como informantes colaboraron en esta investigación, especialmente la comunidad indígena Triqui participante. De igual forma fue decisiva la asesoría, experiencia y apoyo del director de esta tesis, el profesor Ernesto Díaz-Couder y de mis colegas profesores que revisaron y orientaron la mejora del documento final. Desde luego, la ayuda y comprensión de mi esposo y mi hija, fueron igualmente determinantes para concluir esta meta.

INDICE TEMÁTICO

INTRODUCCIÓN.	1
CAPITULO 1. ANTECEDENTES	6
1.1 La situación de grupos migrantes indígenas en la Ciudad de México.	6
1.2 Algunos hallazgos sobre la práctica escolar con minorías étnicas en aulas mixtas.	10
1.3 El desarrollo comunitario en relación con el desarrollo escolar de niños (as) indígenas migrantes, en centros urbanos mexicanos.	18
1.4 Planteamiento de problema y propósito de investigación.	26
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA	32
2.1 Tipo de estudio y proceso de obtención de información.	32
2.2 Objetivos del trabajo.	35
2.3 Antecedentes sobre comunidades Triqui.	36
2.4 Quién es la comunidad Triqui de interés, cómo se ha instalado y relacionado en la ciudad.	39
CAPÍTULO 3. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS	42
3.1 El campamento Triqui.	42
3.1.1 La organización de la comunidad Triqui.	43
3.1.2 Tensiones permanentes en el marco de vida de los niños y niñas Triqui.	45
3.1.3 La división entre la comunidad Triqui. Dos campamentos, un solo terreno.	47
3.1.4 Un campamento, dos culturas Triqui. Cada quien por su lado.	53
3.1.4.1 El consumo de alcohol.	53

3.1.4.2	No dejar de ser Triqui. El idioma Triqui.	58
3.1.4.3	La boda Triqui, igual y diferente entre bandos.	59
3.1.4.4	Becas y recursos institucionales. Unos más, otros algo y muchos poco.	62
3.2	Desarrollo escolar y comunitario de niños y niñas Triqui.	69
3.2.1	Causas de inasistencia escolar de niños y niñas Triqui de educación primaria, desde la perspectiva de su profesorado.	70
3.2.2	El apoyo de las familias Triqui, al desarrollo escolar de sus hijos/as.	75
3.2.3	Los problemas de la escuela desde la perspectiva de miembros de la comunidad Triqui.	87
3.2.4	El desempeño de niños y niñas Triqui en la escuela.	92
3.2.5	Sobre el plantel escolar donde acuden los niños (as) Triqui que cursan la educación primaria.	94
3.2.6	Dinámica y ambiente en las aulas de niños/as Triqui de primaria. Maestros solidarios.	99
3.2.7	Estrategia de trabajo con los niños y niñas Triqui con “problemas de lenguaje” en la primaria.	101
3.2.8	Reflexiones sobre las implicaciones pedagógicas de la atención a los niños y niñas Triqui.	112
3.3	Desenvolvimiento escolar de adolescentes Triqui en la educación secundaria.	117
3.3.1	La estancia escolar desde la perspectiva de adolescentes Triqui, que cursan la educación secundaria.	118
3.3.2	Quejas por “mal comportamiento”, incumplimiento escolar y la supervisión familiar en los deberes escolares de adolescentes Triqui.	127
3.3.3	Las percepciones de adolescentes Triqui sobre el profesorado y directivos escolares.	133
3.3.4	Dinámica de supervisión familiar que busca apoyar la escolarización de los hijos.	139

3.3.5 Actividades de adolescentes Triqui, mientras permanecen en el campamento.	144
3.3.6 Identificación con la cultura juvenil urbana y el establecimiento de responsabilidades económicas en los varones adolescentes Triqui.	146
3.3.7 El desenvolvimiento escolar de niñas adolescentes Triqui en el sistema público de Telesecundaria.	149
3.3.8 Reflexión sobre la socialización comunitaria de los niños, niñas y adolescentes Triqui en relación con la escolarización.	152
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	155
4.1 Las condiciones de vida del campamento Triqui.	155
4.2 Sobre el proceso de escolarización de niños, niñas y adolescentes Triqui, del estudio.	160
4.3 La atención educativa que han merecido las minorías culturales en la ciudad. Elementos para una atención educativa en la interculturalidad.	167
4.3.1 Implicaciones psicopedagógicas en la educación intercultural	169
4.3.2 Algunos obstáculos de las políticas educativas oficiales que anulan una auténtica interculturalidad.	174
REFERENCIAS	177

INTRODUCCIÓN.

El presente estudio es un intento por dar cuenta de los problemas que con frecuencia experimentan niños, niñas y adolescentes migrantes indígenas, durante su proceso de escolarización en escuelas regulares en la ciudad de México.

Concretamente se han investigado los contextos comunitarios y escolares en los que se desarrollan menores de edad indígenas Triqui, que residen en colectivos instalados en campamentos al oriente de la ciudad de México.

Se ha procurado documentar los contextos comunitarios indígenas en que se desarrollan los niños y niñas, sus ocupaciones, los problemas y carencias enfrentadas y el contexto macro social/económico urbano en el que todo ello cobra sentido. De manera específica las prácticas comunitarias y familiares que están detrás de su inserción en la escuela urbana.

En el mismo sentido, se ha procurado aportar evidencia sobre el proceso general escolar del que participan las y los alumnos Triquí, al cursar la educación primaria y secundaria. Las frecuentes demandas escolares hacia estos alumnos (as), el tipo de relaciones pedagógicas y sociales que predominan en su experiencia escolar y la forma cómo ellos se desenvuelven en este trayecto.

Para lo cual, el trabajo presenta en un primer capítulo antecedentes principales respecto de la creciente presencia indígena en los grandes centros urbanos del país, y concretamente en la capital mexicana; sus condiciones generales de vida en la ciudad y las consecuentes carencias que enfrentan: económicas, de salud, educación y fuerte discriminación.

De manera específica, se señalan algunas características y carencias detectadas en la atención educativa que predomina en aulas urbanas donde cada vez más ingresan niños y niñas de diferentes grupos indígenas del país.

En esta sección también se documentan, hallazgos sobre la naturaleza de escuelas mayoritarias Europeas que atienden a grupos mixtos de población estudiantil. A partir de trabajos antropológicos, reveladores de la discriminación que tiende a operar sobre tales “minorías” a partir de la raza, cultura, género o clase social que ellos presentan en forma desventajosa. Careciendo de una auténtica atención intercultural durante la escolarización.

Así también, se destacan hallazgos principales sobre el curso de escolarización que tienden a seguir grupos migrantes indígenas de nuestra entidad, - Mazahuas, Otomíes- y en donde se resalta la conjugación de las características escolares, y de las perspectivas comunitarias indígenas que sobre la escolarización o las habilidades que implican su “éxito”, mantienen en algún sentido o no, las comunidades de los niños (as) indígenas.

De tal suerte que se encuentran colectividades indígenas, cuya organización y socialización comunitarias pueden tender a facilitar algunas habilidades en los niños que tienen que ver con habilidades valoradas o imprescindibles para cierto “éxito” o permanencia escolar. Y otros colectivos indígenas que tiendan menos hacia allá.

Con base en tales perspectivas, identificadas como más socioculturales de la vida comunitaria de los niños y niñas indígenas y su escolarización en escuelas urbanas regulares, el presente trabajo desarrolla su propio planteamiento de la problemática a abordar sobre las niñas y niños Triqui, y los propósitos específicos del mismo.

Para el presente trabajo resulta conveniente describir las perspectivas culturales de estos alumnos indígenas Triqui migrantes y sus familias, en torno a la enseñanza y aprendizaje escolar., así como también las perspectivas culturales que desde la escuela existen sobre este grupo cultural y que podrían estar jugando un papel determinante para el éxito o fracaso escolar de esta población indígena.

Específicamente interesa saber si en el desarrollo socio cultural de las/ los niños indígenas, su dinámica comunitaria y familiar Triqui, tiende a promover comportamientos y/o actitudes equivalentes para el “éxito” o mantenimiento de la escolarización.

En el capítulo 2, se desarrolla la metodología seguida para el desarrollo de la investigación. El tipo de estudio que se realizó y los procedimientos de obtención y análisis de la información obtenida durante el trabajo de campo con la comunidad de estudio.

También se exponen algunos antecedentes socio culturales sobre comunidades Triqui en el contexto de vida de sus pueblos originarios, así como sobre algunos procesos que han incidido en su trayectoria de migración y la forma cómo algunos de sus colectivos se han instalado en la ciudad.

El capítulo 3, describe y comenta los principales resultados de la investigación desarrollados en función de los propósitos principales de la misma.

En una primera sección se ha concentrado la descripción sociocultural y económica del contexto comunitario de las familias y niños (as) Triqui. Desarrollando dimensiones de la vida de los indígenas que impactan a la comunidad y sus hijos (as) de forma determinante para su integración a la vida urbana, el acceso a recursos ciudadanos, entre estos la inserción escolar de los menores Triqui.

Por ejemplo algunos de los temas abordados son: rupturas y liderazgo entre la comunidad indígena, organización interna, político, social del colectivo, tensiones en la vida de los niños (as), trabajo, consumo de alcohol, continuidad y cambio en algunas prácticas comunitarias de origen, entre otros.

En una segunda sección, se presentan resultados específicos sobre el proceso de escolarización por el que van transitando los niños (as) indígenas en escuelas primarias de la ciudad y los problemas que presentan desde la perspectiva del profesorado. Contrastando con la descripción que hacen

integrantes de la comunidad Triqui, sobre el apoyo comunitario y familiar que proporcionan hacia la escolarización de los hijos (as).

En esta sección también se exponen datos sobre el rendimiento académico de los y las niñas indígenas que cursan la educación primaria; niños y niñas que desertan, edad, sexo y grupos de familias a que pertenecen, entre otros.

También se describe el ambiente, dinámicas de trabajo en las aulas y antecedentes institucionales del plantel escolar donde acuden los niños (as).

Al finalizar se reflexiona sobre las implicaciones pedagógicas en la atención educativa proporcionada.

En la tercera sección de resultados se presentan los hallazgos obtenidos al abordar la experiencia escolar de adolescentes Triqui, que cursan la educación secundaria.

Desde el punto de vista de los alumnos indígenas y de adultos de la comunidad se exponen las principales perspectivas de los adolescentes para cursar con grandes tropiezos la educación secundaria.

La constante incompreensión e incrementadas exigencias escolares que ellos enfrentan en este nivel, el “mal comportamiento” que suelen exhibir entre sus profesores; las dificultades para obtener apoyo y orientación adecuada sobre la realización de los deberes escolares en casa; la urgencia familiar para que los chicos apoyen el gasto familiar y el atractivo creciente de ser autosuficientes en lo económico así como más independientes en lo psicosocial, se hallan en la base de la notable deserción escolar que va a exhibir la población de estudiantes Triqui en proceso de escolarización, aún básica.

Siendo la excepción, contadas adolescentes que acuden al sistema telesecundaria, donde al parecer algunas características del mismo han resultado en bondades para cursar de forma más relajada y menos demandante la educación secundaria, cosa que las adolescentes además, han aprovechado muy bien bajo la supervisión y apoyo de familias “mejor adaptadas a las exigencias de la vida urbana”

Finalmente en el capítulo 4, se discuten las implicaciones de los hallazgos presentados, así como principales conclusiones sobre los mismos. Destacando la relevancia de las condiciones de vida del campamento Triqui, para el desarrollo comunitario de niños y niñas.

Igualmente se reflexiona sobre la atención educativa observada durante la investigación, donde prevalece una atención “esencialista” hacia el alumnado indígena sin recursos pedagógicos de calidad que ayuden a incrementar la cultura pública entre los participantes en igualdad de condiciones.

Esta sección finaliza apuntando el estado actual de las normatividades y programas oficiales que promueven el establecimiento de una atención a la diversidad en las aulas escolares de educación básica y media básica, fundamentalmente. Y más recientemente la instrumentación de proyectos educativos interculturales que respondan a la condición multicultural de la población mexicana. Se destacan sobre todo, obstáculos principales vigentes que obstruyen que los discursos se conviertan en realidades fehacientes.

FACTORES DE LA DESERCIÓN ESCOLAR DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES TRIQUIS EN LA CIUDAD DE MÉXICO.

CAPITULO 1. ANTECEDENTES

1.1 La situación de grupos migrantes indígenas en la Ciudad de México.

La Ciudad de México es culturalmente diversa, una raíz de esta diversidad cultural es la migración de indígenas que proceden de diferentes pueblos y entidades del país. Conforme a la información censal disponible y a diversas estimaciones puede asegurarse que en la Ciudad de México reside al menos uno de cada veinte indígenas del país, existe presencia individual u organizada de prácticamente todos los pueblos indígenas de México, aunque la mayor presencia corresponde a nahuas, otomíes, mixtecos, zapotecos, triquis, mazahuas y mazatecos.

El notable grado de migración en que vive el sector indígena, es debido a la precariedad en sus condiciones de vida, los insuficientes servicios públicos, la escasez y el mini salario que perciben por su trabajo y la falta de oportunidades.

La población indígena migrante del Distrito Federal, proviene de procesos de desplazamiento originados por: la escasez e improductividad de las tierras y carencia de empleos en las regiones de origen y búsqueda de servicios (salud, educación, gestiones para la comunidad), así como conflictos políticos en la comunidad. Bajo estas condiciones, la migración ha sido una de las estrategias de subsistencia de muchas familias indígenas (De la Vega, 2001; INI-PNUD, 2001; SEP, 1996 y Rodríguez, 1998).

Así, la ciudad de México y su zona metropolitana, alberga a cerca de 500 000 indígenas cuya situación general raya en la miseria extrema. Donde se dedican a una variedad de actividades que va de limosneros, chicleros, estibadores, diableros, vendedores ambulantes, policías auxiliares, macheteros, hasta

empleados en la rama de servicios del DDF. Se concentran principalmente en las delegaciones de Iztapalapa y Gustavo A. Madero, y en los municipios mexiquenses de Naucalpan y Nezahualcoyotl (INI-PNUD, 2001).

Desafortunadamente los indígenas migrantes encuentran en la ciudad, un ambiente hostil, ajeno y que con frecuencia alarmante, los discrimina al considerarlos inferiores y atrasados, (Rodríguez, 1998).

En cuanto a la situación de los niños indígenas en la ciudad, datos estadísticos del INEGI (2000) en el Distrito Federal señalan que la población de niños hablantes de alguna lengua indígena de 0 a 14 años de edad es de 39,360 que representa el 22.8 % de la población indígena total que es de 172,558 personas. También se encontró que la población mayoritaria en la población infantil indígena corresponde a los niños a comparación de las niñas.

No obstante, estas aproximaciones del número de indígenas en el D. F., deben ser tomadas con cautela, dado que la conceptualización de lo indio o de lo indígena en nuestro país constituye aún discusiones académicas y políticas de atención inacabadas y poco congruentes entre si. La conceptualización aprobada por el Senado de la República en lo estipulado por el Convenio 169 de la OIT, parte de la conciencia de la identidad como indígena, para hablar de lo indio, esto es, se consideran criterios de índole más cultural.

Sin embargo en los censos de población no se considera este elemento, sino que todas las estadísticas se derivan del criterio lingüístico que resulta insuficiente y parcial. Por ello es difícil precisar las cifras. Bajo el criterio censal salta a la vista que la población indígena del país podría ser mucho más numerosa de la reportada en cifras oficiales a partir del criterio de hablantes de lengua indígena. Por ello se habla de que hay un subregistro de población indígena que no considera a las familias e individuos que no hablan el idioma indígena pero que utilizan la autoadscripción a lo indígena. El concepto de indio o indígena es más

amplio que el de H. L. I., éste es insuficiente para aludir a connotaciones culturales de la identidad indígena, (Bazúa, 1999).

Así también la existencia de niñas y niños indígenas lingüística y culturalmente dispersos en las escuelas mexicanas ha sido considerada desde siempre problemática. Según el anexo estadístico del segundo informe del gobierno federal (De la Vega 2001, Bazúa 1999), la tasa de población infantil general de 6 a 14 años que sabe leer y escribir, esto es que ha recibido algún grado de instrucción básica, es a nivel nacional de 85.6% para hombres y de 86.4% para mujeres según el conteo de 1995, mientras que para el censo del 2000 esos porcentajes son de 86.8% y 87.8% respectivamente, en tanto que para la población infantil indígena en 1995 fue de 68.6% para hombres y 66.2% para mujeres, y para el censo de 2000 fueron de 72.8% y 71.8% respectivamente.

Es claro que la población infantil indígena sigue presentando las tasas de escolaridad más bajas respecto a la media nacional y a la media del D. F, incluso la tasa general del D. F., en 2000 bajó con relación al conteo de 1995. Sin embargo, hay que destacar que en ambos casos la tendencia fue a incrementarse la tasa de la población indígena, siendo las tasas de crecimiento más altas, las del D. F., a nivel nacional en ese periodo.

Estos datos confirman que la población infantil indígena encuentra mejores condiciones de vida en la ciudad de México que en sus lugares de origen. (INI-PNUD, 2001; INEGI 2000; Ramírez y Ramírez, 1997).

Al parecer la mayoría de la población infantil indígena sí asiste a la escuela, y aunque presentan tasas menores a la media para el DF por lo que es necesario garantizar su acceso a los servicios educativos del estado, no es el principal problema que enfrenta este sector de la población. Más que de cobertura el principal problema es de la calidad de los servicios educativos. Sin embargo un importante porcentaje de niños indígenas migrantes no tienen educación

preescolar o primaria, otros debido a la migración, han tenido que desertar temporal o definitivamente del sistema escolar, (De la Vega, 2001).

La mayoría de los niños que sí asisten a la escuela tienen altos grados de reprobación -más altos incluso que las medias nacionales y de la ciudad, lo que se traduce, de acuerdo a cifras de la Secretaría de Educación Pública, en un egreso de sexto año de primaria del orden del 35% de quien inicia sus estudios.

De manera reciente de acuerdo a la SEP, la deserción a nivel nacional fue de 1.3% mientras que a nivel nacional para los indígenas fue de 3.1%; el índice de reprobación fue del 9.2% entre los indígenas y del 5% a nivel nacional. La eficiencia Terminal fue del 81.4% en indígenas y del 89% a nivel nacional (DGEI, 2005).

En cuanto a la muy cuestionable calidad, se refiere que no se toma en cuenta la diversidad cultural que representan los niños indígenas en las aulas, y por lo tanto no se incorpora dicha diversidad en los planes y programas de estudios (Díaz-Couder, 1998). En la Ciudad de México no existen escuelas de educación básica en las que se enseñen lenguas indígenas, a pesar de ser uno de los complejos pluriculturales más grandes de América Latina, asunto que enfrenta dificultades adicionales ya que se trata de una ciudad en la que varias lenguas coexisten en un solo espacio, de tal manera que en un solo grupo escolar podemos encontrar niños mazahuas, triquis, zapotecas, entre otros.

Ante esa situación, ¿cómo responden los maestros? Se reporta (Dirección General de Igualdad y Diversidad Social, 2002) que lamentablemente se han dado casos de niños indígenas que han sido canalizados a los Centros de Atención Múltiples porque los profesores los consideran con algún problema de discapacidad, atribuyendo así un déficit cognitivo a las particularidades culturales de los niños indígenas. En lugar de considerar que los contenidos curriculares y las estrategias de trabajo deben abrirse y enmarcarse en las características de un alumnado diverso y partir de su mundo experiencial y cultural.

Se señala que debe enfocarse con igual importancia, factores y situaciones de vida fuera de las aulas, como también el papel que ha estado jugando la escuela en el contexto de la deserción al sistema escolar que manifiesta esta población.

Al parecer las dificultades que encuentran los niños indígenas en la escuela de la ciudad, obedecen a fallas en el proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado a sus particularidades culturales. Éstas pudieran ser vistas como obstáculos y deficiencias de los niños para el aprovechamiento escolar. Asimismo, la existencia de diferentes grados de discriminación y rechazo hacia la condición indígena generan factores sumamente negativos que pueden repercutir en su desempeño escolar, (Díaz-Couder, 1998).

Al respecto estudios de carácter más antropológico, en la preocupación por ir dando cada vez más cuenta de la diversidad de situaciones y problemáticas que experimentan en la escuela niños y adolescentes de grupos minoritarios con antecedentes socioculturales distintos a los de la sociedad mayoritaria de donde viven, han procurado partir de la recuperación de sus vivencias de la vida escolar, y han generado un núcleo creciente en la investigación educativa, que está interesado por la exploración de tales vivencias, ante todo desde su enmarcamiento y análisis de las condiciones institucionales y estructurales desde donde se generan y adquieren pleno sentido

1.2 Algunos hallazgos sobre la práctica escolar con minorías étnicas en aulas mixtas.

La etnografía ha sido una de los métodos principales de investigación que se ha empleado para esto, ya que por su orientación aperturista y por su interés por la investigación rigurosa de las diversas perspectivas y de las complejidades de la interacción social humana, se le considera bien dotado para la tarea. La etnografía de los años sesenta y setenta heredó el énfasis que inicialmente se le dio en la sociología de la educación, a la clase social. Otras manifestaciones de desigualdad social cayeron en el olvido y se dio por ejemplo, una

desproporcionada atención investigadora acerca de los niños y jóvenes adolescentes.

Es en fechas más recientes cuando las investigaciones han prestado una atención más seria a las experiencias escolares de las chicas, al papel del género y al de las diferencias étnicas (y de las interconexiones de éstas con la clase social y las estructuras de poder) en la configuración de las experiencias de los niños, las niñas y jóvenes en la escuela, en gran medida debido a la influencia del feminismo y de los argumentos de la educación multicultural y antirracista.

Al respecto, en una revisión inglesa de Woods y Hammersley (1995), se presentan reunidos algunos ejemplos clásicos de trabajo etnográfico que destacan el género y la etnicidad en el ámbito escolar e ilustran aspectos claves de la metodología etnográfica. En estos, la discriminación y la injusticia -no siempre practicadas a propósito- constituyen el tema común; y también lo son la resistencia, el logro en la adversidad y la defensa de la dignidad de quienes enfrentan prácticas discriminatorias.

La mayoría de los trabajos revisados se centran en la perspectiva del alumnado y muestran cómo los métodos cualitativos pueden utilizarse para explorar sus significados y comprensiones. De entre los textos de la revisión, destaca un artículo frecuentemente citado de Cecile Wright (1995), quien examina en dos escuelas comprensivas aquellos procesos sociales que ella cree que conducen a la falta de rendimiento de los niños y niñas afrocaribeños.

Denuncia el trato diferencial que recibe el alumnado negro en las clases y en la asignación a grupos de educación especial, sosteniendo que esto hace que los escolares afrocaribeños desarrollen una actitud negativa hacia la escuela, lo que a su vez sirve para reforzar sus estereotipos y su falta de rendimiento. Su trabajo representa uno de los informes más acreditados sobre el proceso por el cual se cree que el sistema educativo inglés coloca en desventaja al alumnado afrocaribeño. Este trabajo ha aportado pruebas que indican que el bajo

rendimiento escolar de algunas minorías étnicas de adolescentes está ligado a los procedimientos de dichas escuelas y que estos procedimientos pueden ser poderosos determinantes del esfuerzo, actitud y nivel de aprovechamiento del alumnado.

Se evidencia que dentro del aula se desencadenan procesos complejos que actúan en perjuicio de la juventud negra, en este caso concreto la de origen afrocaribeño.

Estas conclusiones son compatibles con otras fuentes como la de Tomlin (citado por Wright, 1995), por ejemplo en un estudio detallado sobre asignaciones a escuelas especiales llegó a la conclusión de que “la posición de que la gente joven perteneciente a grupos étnicos minoritarios que recibe educación especial, -en especial la originaria de las Indias occidentales, es una de las señales más claras de que este tipo de educación no existe solamente para atender las necesidades de niños y niñas en concreto, sino que está relacionada con la consideración que tienen determinados grupos (por ejemplo grupos étnicos minoritarios), como potencialmente “díscolos” hacia las escuelas y hacia la sociedad”.

Esto es, los jóvenes pudieran estar siendo asignados frecuentemente a grupos de educación especial más, bajo la consideración –muchas veces no conciente- de que la diferencia sociocultural se traduce en un déficit o incapacidad –casi inherentemente- para el desarrollo escolar “adecuado” o estándar, aunque no haya una incapacidad auténtica ya presente o potencial, que impidiera o incapacitará al alumno a desarrollar los procesos cognitivos y sociales mínimos para sortear la estancia y evaluación escolar.

Otro hallazgo relevante en la investigación de Wright (1995) es el hecho de que las prácticas de discriminación racial instrumentadas por profesores de las escuelas estudiadas se contemplan y abordan por la propia institución como un asunto individual y privado, que deben tratarse por medios informales y particulares y no dentro de la estructura oficial de la escuela. Pero con el

alumnado no pasa lo mismo cuando se le aplican medidas disciplinarias por faltas de fondo, motivadas por cuestiones raciales, tiene que someterse plenamente a la autoridad oficial de la escuela, situación en la que es muy probable que el profesor o profesora en cuestión reciba a todos los niveles el apoyo incondicional de sus colegas.

Por su parte Mac & Ghail (1995), en una compilación de Woods y Hammersley, reporta un estudio con estudiantes pertenecientes a minoría culturales-asiáticos y afrocaribeños-, en él señala que inicialmente su proyecto de trabajo “compartía implícitamente la norma blanca de considerar al alumnado negro como un problema”. No obstante una vez que empezó a desarrollar su trabajo y a comunicarse más con los estudiantes, fue adquiriendo una perspectiva diferente del asunto.

Por un lado el hecho de situar a los estudiantes en el centro de la investigación permitía al investigador tener una imagen gráfica de una juventud negra alienada que actuaba en una sociedad estructurada en niveles o jerarquías en razón de la raza y el género.

En este punto empezó a ver a los estudiantes más como víctimas que como elementos causantes. Dice el autor que se había convertido en una realidad diferente de la población blanca que continuaba viéndoles en términos desviados, como contestatarios del sistema y en lo que se refiere a los afrocaribeños, contribuyendo a su insuficiente rendimiento educativo. Sin embargo dice el autor, lo que ellos están contestando es el racismo y la legitimación de un sistema basado en él.

El autor ve la conducta de estos estudiantes como “estrategias de enfrentamiento”, como “resistencia dentro de la acomodación a la situación” y observa la subcultura que han desarrollado, como una respuesta legítima a las presiones discriminatorias e injustas.

Debe destacarse que el trabajo de Mac & Ghail (1995), ilustra además el esfuerzo por llevar el estudio de la escolarización más allá de la experiencia comunicativa

en el aula y de el análisis de los procesos pedagógicos, -aun en el contexto de condiciones estructurales e institucionales-, buscando rescatar las expectativas y los sentidos que la comunidad proyecta hacia el desarrollo escolar de los hijos migrantes y cómo estos son refuncionalizados en el contexto de las tareas y normas escolares de la escuela de la sociedad mayoritaria que busca asimilarlos.

Estos es, cuando Mac & Ghail (1995) se refiere en su estudio al alumnado asiático, señala que éste, como los alumnos de raza negra, conformaba un grupo cultural inmigrante y en cierta forma y con algunos alumnos, -como sucedía con los afrocaribeños- también llegaba a constituir subculturas y grupos antiescuela con respecto a la norma blanca escolar.

Sin embargo, al analizar el rendimiento alcanzado por los estudiantes, se aprecia un determinado patrón que emerge del aprovechamiento escolar relativamente alto de los estudiantes asiáticos y del correspondiente bajo aprovechamiento de los afrocaribeños. El estudio ha intentado clarificar las variables más significativas que causaban esta aparente respuesta positiva de los asiáticos a la escuela y la aparente respuesta negativa de los afrocaribeños.

En un inicio el investigador reconoce haber actuado de forma improcedente, al asumir la explicación étnica predominante de las “relaciones de raza” en conexión con el rendimiento académico de los estudiantes negros. Esta perspectiva “culturalista” se centra en los atributos culturales característicos de los estudiantes negros e indica que la conducta social hay que comprenderla básicamente en términos de cultura. Esto se puede ver traducido en un discurso del déficit, donde las principales imágenes construidas desde este enfoque, perciben a la comunidad negra como un problema.

Desde ese lugar la etnicidad es asumida como una rémora para su asimilación en la sociedad británica, dando como resultado su situación de relativa subordinación social. De esta manera la diferencia de éxito académico entre estudiantes asiáticos y afrocaribeños se atribuye frecuentemente a la supuesta patológica estructura familiar afrocaribeña y a una organización basada en el parentesco.

Se indica que lo anterior a menudo es comparado con la supuesta unidad cultural de la extensa red familiar de los asiáticos, que proporciona el necesario apoyo hacia lo escolar para la segunda generación.

El autor inicialmente actuó, conforme a lo que predomina en la perspectiva de las “relaciones de raza”. Empieza a interesarse -sólo-por la forma en que los valores y actitudes “subculturales” de los estudiantes afrocaribeños, pudieran estar ligados a su rendimiento académico.

Esta asunción con la que él originalmente inicia el estudio, era compartida por los profesores de estos estudiantes, creándose lo que el autor llama “la tipificación de los estudiantes” por parte del profesorado. Referida a cierta tendencia por parte del profesorado a considerar al alumnado asiático técnicamente muy capacitado y conformista socialmente. Mientras que al alumnado afrocaribeño se le consideraba pobremente capacitado y fuente de probables problemas de disciplina.

Señala el autor que para no llevar a cabo juicios etnocéntricos, enfocando el rendimiento de los estudiantes afrocaribeños como un problema de su cultura, tuvo que reconsiderar -a partir de la experiencia ganada en el trabajo de campo-, la manera de acercarse a padres y madres de familia de estos estudiantes, visualizando un contexto más amplio sobre estos, que abarcaba sus experiencias de inmigración, de vivienda y laborales.

Esto le permitió ver una fuerte relación y significado entre la formación de subculturas en el ámbito educativo, y grupos de alumnado y la cultura “paterna” y sugerir la existencia de una experiencia comunal dentro de este sector específico de la clase trabajadora, vista así como la que está creando su propia historia dentro de la comunidad donde está inserta minoritariamente y en desventaja.

Mac & Ghail (1995), lo que hace es dar un giro a la investigación, apartándola del enfoque convencional que las “relaciones de raza”, hace sobre la cultura de los jóvenes, como el principal problema de su escolaridad, comenzando a

cuestionarse más bien, sobre la presunta naturaleza no problemática de las ideologías y prácticas del profesorado, e iniciando a describir el sistema social de los estudiantes desde varias perspectivas, es decir, desde la de los progenitores, del profesorado y de los alumnos, alumnas.

La investigación no se ha limitado al análisis de las interacciones en el aula en sí, aborda la estructura de la práctica social donde los sujetos de la interacción están sostenidos. Los grupos, las comunidades sociales están imbrincadas en la acción.

Los significados de los sujetos de la acción, son significados de la estructura social, desde aquí se debe entender que en la acción social y sus interactuantes se está produciendo la “reproducción social”, por ello la interacción de los sujetos es tanto significativa, como de orden moral y operan en ella relaciones de poder. Uno no puede salirse de esa lógica, pero sí puede crear transformaciones en esa lógica (Giddens, 1993).

La visión y estrategia metodológica finalmente conseguida en el estudio de Mac & Ghail (1995), se pudo dar también, gracias a la consideración que logró hacer del enfoque crítico de autores como Bourne y Sivanandan (1980, citados en Mac & Ghail, 1995), que le ayudó a reconocer explícitamente una perspectiva negra en el mundo social. En su evaluación de las “relaciones de raza” en Gran Bretaña, Bourne y Sivanandan cuestionan la escuela étnica por su énfasis en las relaciones culturales y por desviar la atención de la verdadera lucha de la comunidad negra contra el racismo.

De esta manera el estudio consigue abordar la escolarización de minorías culturales en Gran Bretaña, distinguiendo convenientemente entre la experiencia del prejuicio basado en el color y la institucionalización del prejuicio en las estructuras de poder de la sociedad. Establece una diferenciación entre racismo y racismo, donde el enfoque étnico, sólo tienen que ver con el racismo, -la experiencia del prejuicio basado en el color-.

Se observa así que el mayor problema de la escolarización de la juventud negra reside no en su cultura sino en el racismo. Puede que no haya un intento consciente de tratar a la juventud negra de forma diferente que a la juventud blanca, de cualquier forma la actitud no intencionada del profesorado da como resultado, respuestas diferenciales que actúan en contra de la juventud negra.

Sin embargo en diversos sectores de la juventud se adoptan estrategias diferentes, inspiradas en la clase y el género para oponerse a una sociedad racialmente estructurada.

Con ello se demuestra que ésta hegemonía no es absoluta ya que, como han demostrado los estudiantes, hay una resistencia continua a la opresión.

Ahora bien los estudios mencionados alertan sobre la importancia de recuperar la experiencia escolar que enfrentan minorías étnicas en espacios escolares mixtos, y el marco social e institucional en el que es generada, para entender su éxito o fracaso escolar.

Otros estudios en el ámbito local (Bertely, 1996 y Taracena y Bertely, 1997), --que no desmienten tales reflexiones-, y que han informado sobre los procesos e incidencia de la escolarización y el desarrollo sociocultural de minorías culturales en México, también han señalado la necesidad de enfocar la mirada con igual importancia, hacia los significados y expectativas que sobre lo escolar, encierran las creencias y sentidos de comunidades y familias de niños y jóvenes indígenas migrantes que acuden a la educación pública ciudadana.

Observando la relación de esto con el fracaso o logro en su trayectoria escolar, con su desarrollo social y con su identidad. Algunas de sus conclusiones se presentarán en el siguiente apartado.

1.3 El desarrollo comunitario en relación con el desarrollo escolar de niños (as) indígenas migrantes, en centros urbanos mexicanos.

Se ha señalado que debido a el proceso de segregación existente en la cultura mayoritaria de las ciudades, los indígenas migrantes se dedican a actividades dentro del llamado trabajo informal; es decir, actividades poco remuneradas de carácter temporal, en las cuales no tienen acceso al sistema de seguridad social y en las que en la mayoría de los casos no se cuenta con una adecuada regulación legal. Ocupándose en labores que valoran más su fuerza corporal o destreza manual por ejemplo, debido a que no han desarrollado otras habilidades necesarias para insertarse en otros medios

Entre estas actividades se encuentran el trabajo doméstico, el comercio ambulante y oficios por cuenta propia. Otros más encuentran trabajo como peones en la construcción, y muchos de ellos ingresan en calidad de tropa en distintos cuerpos de seguridad públicos y privados. Un reducido número de ellos ingresa a instituciones de educación superior y muy pocos terminan una carrera universitaria, sobre todo porque además de allegarse recursos para ello, necesitan aportar al gasto familiar y a sus comunidades de origen.

Así también regularmente se indica que en frecuentes ocasiones existe renuencia por parte de los padres para enviar a sus hijos a la escuela, ya que la mayoría de estos niños, son un elemento importante que contribuye al ingreso familiar. En consecuencia, “el niño indígena va creciendo dando poca importancia al aspecto educativo, ‘conformándose con aprender sólo lo elemental’ (restar, sumar, multiplicar, dividir, leer y escribir) para poder incorporarse, lo más pronto posible al mercado laboral (Rosales, 2002).

Desde esta perspectiva, con frecuencia, varias de las condiciones anteriores han sido identificadas como factores de riesgo de deserción escolar de niños de familias con vulnerabilidad social, además de niños indígenas migrantes, niños

pertenecientes a familias pobres o niños trabajadores. En los trabajos se destacan elementos como los siguientes:

- la falta de recursos económicos que obligan a incorporarse tempranamente al trabajo para dar apoyo a su familia o para su auto mantenimiento;
- provenir de familias de organización extensa con padres o parientes de escasa experiencia escolar y con poco tiempo para apoyar tareas escolares;
- padecer continuas migraciones con sus consecuentes cambios frecuentes de vivienda y escuela;
- experimentar largas trayectorias escolares con periodos de reprobación en los primeros grados y deserciones temporales en grados intermedios;
- sufrir situaciones de discriminación hacia su persona, costumbres, hábitos, formas de hablar;
- poseer conocimientos extraescolares que no son reconocidos y aprovechados en el sistema escolar; tener mayor edad que sus compañeros escolares, (Galeana, 1997).

Sin restar importancia a estas situaciones indicadas por Galeana (1997), debe señalarse que la mayoría de ellas pueden constituir sólo un listado de indicadores sociodemográficos de las condiciones sociales, comunitarias y familiares de niños vulnerables a la deserción escolar, si el análisis de la situación no se profundiza convenientemente.

Estos indicadores son importantes en alguna medida, para entender la escolarización de niños indígenas migrantes, como lo son los contextos estructurales e institucionales en el que se desarrolla la vida escolar de estos niños, tales como los reportados por Woods y Hammersley (1995).

Pero no es suficiente documentar algunos rasgos o situaciones sociodemográficos para referirse a los contextos de desarrollo comunitario, familiar, -lo extraescolar- de éstas poblaciones de niños/ jóvenes y su incidencia en lo escolar. Para ello se requiere una perspectiva más analítica, más profunda.

En este sentido, Bertely (1996) en su estudio “aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: familias Yalaltecas asentadas en la periferia metropolitana” ha abordado tanto la relación intercultural de los Yalaltecos través del tiempo, como el análisis sobre cómo las historias familiares intervienen en el éxito escolar de los hijos de los migrantes particularmente de los que son considerados involuntarios. Sobre lo segundo Bertely (1996) establece que esta historia familiar es transmitida de padres a hijos.

Particularmente para ellos como migrantes involuntarios se observa que el recurso escolar se concibe como un medio para alejarse de los sufrimientos vividos tanto en la comunidad de origen como en los nuevos asentamientos urbanos en los que se han instalado. Bertely (1996) observa que los hijos de estos migrantes se interesan por la escuela, que han logrado su promoción dentro de ella y muchos de ellos son profesionistas.

Con base en esto se les puede considerar como “exitosos” en cuanto a la manera en que se relacionan con dicha institución educativa, a pesar de que frecuentemente sus interacciones en la urbe se desenvuelven dentro de una comunidad sociocultural diferenciada donde comparten –de manera no intencional y cotidiana- ciertas prácticas lingüísticas y culturales, vínculos de parentesco y paisanaje, y estructuras de compromiso.

El impacto de lo mencionado en los procesos de identificación étnica va a ser elemento de profundas reflexiones en el trabajo de la autora, que además en ensayos posteriores va a buscar establecer una contrastación al respecto entre los migrantes involuntarios y los voluntarios. Baste decir por el momento que para el caso de los migrantes voluntarios, de las elites yalaltecas, la relación entre su historia familiar, el papel atribuido a la escolarización y su impacto en los procesos de identificación étnica, es distinta a la de los involuntarios.

Bertely (1996) indica la importancia que para su estudio tuvo el iniciar la investigación con las familias yalaltecas migrantes. Considera que para acceder a la documentación de los procesos históricos e interculturales -y no únicamente

pedagógicos- que pueden estar incidiendo en el aprovechamiento escolar de los migrantes o hijos de Oaxaqueños en las escuelas primarias de Ciudad Neza, resulta ineludible la relación con las redes familiares.

Es a partir de la historia documentada (referida al periodo que abarca la época prehispánica a la revolución mexicana) y la no documentada (constituida por historias familiares de una red de migrantes), el estudio hace posible dar contenido al proceso histórico que generó las particulares habilidades interculturales de los migrantes Yalaltecos, entre las que se encuentran, actualmente, sus expectativas y estrategias de acceso a la escuela y a los aprendizajes de la cultura mayoritaria. En ellas dice Bertely (1996), se pueden hallar indicios que explican el aprovechamiento escolar de los alumnos pertenecientes a este grupo en las escuelas de Ciudad Nezahualcóyotl.

Para la autora es fundamental poder dar cuenta en su estudio de cuáles son los procesos históricos que intervienen en el aprovechamiento escolar de los hijos de familias zapoteco-yalaltecas migrantes asentadas en Ciudad Nezahualcóyotl. Planteando la necesidad que hay en México, de desarrollar un marco interpretativo que responda a los cuestionamientos generados a partir de la relación entre los indígenas ciudadanos y los procesos escolares. Este dice ella, es un campo analítico por construirse.

Así también establece que algunas de las interpretaciones acerca del aprovechamiento escolar de las minorías étnicas, se han centrado en la documentación y análisis de los procesos pedagógicos o en la interacción comunicativa en aula, -aún considerando los patrones, estilos de comportamiento, y especificidades del contexto cultural-, sin tomar en cuenta los procesos históricos de corto y largo alcance que intervienen en el éxito o fracaso escolar de estos grupos de población.

En este estudio un eje central para la contrastación de prácticas y expectativas sociales comunitarias, y su relación con la escolarización, gira al interior de una comunidad pero con antecedentes diferentes para convertirse en migrantes.

Otros trabajos de Bertely analizan particularidades de socialización sociocultural de las comunidades de migrantes indígenas y su vinculo/ repercusión con la expectativa y logro de lo escolar, a partir de contrastar diferentes grupos culturales. Es el caso de su trabajo titulado “identidad cultural, cultura nacional y escuelas públicas en México y Francia. Mazahuas y gitanos, magrebís y zapotecos” (Taracena y Bertely, 1997).

En este se abordan dos investigaciones acerca de poblaciones migrantes culturalmente diferenciadas. Una realizada en Francia, en una zona suburbana marginada de Marsella con comunidades gitanas de origen español y de árabes provenientes de la región del Magreb, en África del Norte. Otra, desarrollada en México, entre mazahuas del Estado de México y zapotecos asentados en la zona metropolitana de la ciudad de México.

En el rastreo de su conformación histórica cultural las autoras señalan que los pueblos mazahua y gitano de origen español son culturas poco desarrolladas simbólicamente en comparación, -por ejemplo para el caso de los mazahuas-, con los mexicas, tarascos, zapotecos, mixtecos o mayas. Así también los gitanos al igual que los mazahuas manifiestan fuertes resistencias a los mecanismos de dominación (Taracena y Bertely, pp: 177-178, 1997)¹.

Ahora bien a diferencia de los anteriores, los pueblos árabe magrebí y zapoteco construyen culturas bastante desarrolladas en el plano arquitectónico, simbólico y científico, dominan otras tribus en el curso de su historia y dejan múltiples testimonios de su desarrollo. Se indica que a pesar de las diferencias entre gitanos y magrebís, por una parte, y los mazahuas y zapotecos, por otra –en tanto pertenecen a matrices culturales distintas y cuentan con antecedentes históricos particulares- , son semejantes en su modo de relacionarse con la cultura nacional

¹Culturas poco desarrolladas simbólicamente se refiere a que: “el pueblo Mazahua ha sido dominado por los Mexicas y Tarascos, no existen restos arquitectónicos de su cultura, y los pocos vestigios encontrados permiten deducir que no permanecía mucho tiempo en el mismo lugar (Jiménez, Lagunas y Pérez, 1986). Se trata de una cultura poco desarrollada simbólicamente en comparación con los Mexicas, Tarascos, Zapotecos, Mixtecos o Mayas. Se trata de pueblos que funcionan a partir de la resistencia”, (Taracena y Bertely, pp:177, 1997) .

representada, en este caso por las escuelas públicas. Alumnos de origen árabe, gitano, mazahua y zapoteco asisten a los planteles educativos ubicados en los nuevos asentamientos en que radican, o en su lugar de origen, dependiendo de la calidad migratoria de sus familias.

En cuanto a las semejanzas encontradas, se indica que éstas se dan entre gitanos y mazahuas y entre zapotecos y magrebís y uno de los propósitos centrales del trabajo consiste en identificar el móvil de algunas de las estrategias construidas por estos grupos para identificarse como comunidades diferenciadas al interior de la nueva cultura y las escuelas públicas.

El trabajo reporta tanto los significados que los actores atribuyen a la escuela, como el modo en que los patrones de socialización sociocultural intervienen en tal producción significativa. Las cuestiones tratadas refieren: a) el modo en que estas comunidades significan la escuela, b) la relación madre-hijo, c) la socialización en el seno del grupo cultural de referencia y d) la expresión del sentimiento de identidad. Interesa interpretar cómo los niños y sus familias significan la escuela y lo que se aprende en ella, qué valor otorgan a dichos aprendizajes –incluida la lengua vernácula- y cómo usan socialmente estos saberes al entrar en contacto con la cultura mayoritaria.

En el estudio se considera que la socialización del niño al interior de su comunidad sostiene y /o matiza el encuentro con la cultura nacional, así como el conjunto de representaciones construidas en torno a ella, y que tales representaciones se relacionan con la posición y valoración social atribuida a estas poblaciones y su cultura, en el seno de una sociedad donde predomina una distribución desigual del poder simbólico y económico. Las poblaciones de este estudio se encuentran en condiciones sociales y económicas similares. Comúnmente las familias migrantes buscan acceder a servicios básicos y empleo y se señala que en general han padecido actitudes racistas.

Con el propósito de ilustrar la forma cómo las investigadoras llevan su enfoque de estudio a las situaciones observadas y/o analizadas en estas cuatro poblaciones, se refieren a continuación algunos de sus resultados y reflexiones.

De acuerdo a las autoras, en cuanto a la socialización madre- hijo, en el estudio los patrones de socialización construidos alrededor de esta relación diádica, parecen vincularse con el modo en que las poblaciones estudiadas perciben la socialización ofrecida por las escuelas públicas. Las madres de origen gitano y mazahua hablan poco a sus hijos, les proporcionan escasas instrucciones verbales y no establecen una interacción cara a cara de forma continua y permanente con ellos.

Las madres magrebís y zapotecas, mientras tanto, establecen un vínculo verbal mucho más intenso con sus niños y suelen particularizar su relación con cada uno. Tanto las zapotecas como las mazahuas llevan al bebé en la espalda sostenido por el rebozo, pero las primeras lo colocan más a menudo frente a ellas para hablarles.

Las autoras indican que en términos escolares los contrastes y semejanzas entre los estilos de socialización construidos en la interacción madre- hijo, por una parte, y los promovidos por las escuelas públicas, por la otra, intervienen en las valoraciones que las familias estudiadas construyen en torno a la escuela. Mientras las permisivas (gitanas y mazahuas) definen las prácticas escolares y áulicas como autoritarias y amenazantes, las reguladoras (zapotecas y magrebís) las perciben como familiares y no conflictivas.

En cuanto a la socialización de los niños al interior del grupo se señala lo siguiente. Primeramente que la socialización comunitaria también interviene en las percepciones de las familias acerca de la escuela pública. En segundo término, en las cuatro poblaciones el poder del grupo es importante pero se manifiesta de modo distinto. Para gitanos y mazahuas, el actuar individual se encuentra más restringido y difícilmente expresan deseos que difieran del grupo.

En tanto, entre zapotecos y magrebís no parece contradictorio respetar las reglas del grupo y al mismo tiempo, manifestar sus deseos personales, practicar oficios diferentes a los tradicionales y proyectar innovaciones. A pesar de los conflictos que se generan y que generalmente son superados.

En contraste los gitanos y mazahuas, se comportan respetando los mandatos implícitos del grupo y no expresan de modo abierto sus expectativas individuales. El papel paterno y materno es con frecuencia representado por el grupo y, ante la ausencia de los padres, el pariente mayor o algún adulto asume la autoridad o se ocupa del cuidado de los pequeños.

En todos los casos, el lugar que ocupa el niño dentro de las actividades productivas de su grupo, se relaciona con las expectativas de las familias en torno a las enseñanzas y aprendizajes escolares. El estatus que se le otorga al niño garantiza la continuidad o discontinuidad entre las prácticas de socialización tanto escolares como comunitarias. Por ello, la promoción del individualismo, como rasgo característico del trabajo escolar, es aprobada por las familias zapotecas y magrebís, mientras que los gitanos y mazahuas la reprueban.

Los modos en que señalan sus límites culturales distinguen también a estas poblaciones. Los gitanos llaman a todo aquel que no lo es, "payo". Mientras que los mazahuas modifican su actitud corporal al interactuar con los ciudadanos. En cambio los magrebís y los zapotecas adoptan más fácilmente expresiones culturales ajenas, desean participar activamente en las instituciones urbanas, y buscan la manera de asegurar su arraigo en la nueva cultura, sin dejar de ser distintos en otros ámbitos de la vida cotidiana, (Taracena y Bertely 1997).

Las investigadoras en una de sus reflexiones finales al estudio, mencionan que sus hallazgos pueden conducir a analizar el modo en que los procesos de exclusión social actuales e históricamente determinados, inciden en la construcción de barreras interculturales donde, de modo excluyente, en uno de los polos se defiende lo propio, mientras en el otro se erige la cultura nacional.

De acuerdo con Ogbu (1990), la historia de la relación entre las minorías culturales y la cultura mayoritaria, entendidas como ámbitos separados, incide en la construcción de modelos culturales que provocan identidades positivas o negativas -más adelante también se admitirán identidades estratégicas-, en las minorías migrantes hacia las instituciones nacionales, incluidas las escuelas.

En las comunidades migrantes estudiadas, a pesar de ocupar un lugar subalterno en la sociedad nacional, su posición histórica en relación con otros grupos parece intervenir en el modo de vincularse con las instituciones nacionales.

Mientras los grupos dominantes (magrebís y zapotecos) perciben su intensa participación escolar como una posibilidad de refuncionalizar su poder simbólico y orgullo étnico en las nuevas circunstancias históricas, los dominados (mazahuas y gitanos) se niegan a participar plenamente en tales instituciones nacionales y se señala que al hacerlo se auto reproducen fatalmente como subalternidad (Ogbu, 1990; Apple, 1989; y Willis, 1988, citados en Taracena y Bertely, pp: 187, 1997)

Se concluye que de este modo, la socialización temprana de los alumnos pertenecientes a grupos culturalmente diferentes parece intervenir en su manera de investir la socialización escolar, y es posible identificar pautas y estilos de comportamiento culturalmente experimentados y avalados al interior de comunidades específicas de cuya continuidad o ruptura puede derivarse el éxito o fracaso escolar, (Taracena y Bertely, 1997).

1.4 Planteamiento de problema y propósito de investigación.

Los estudios compilados por Woods y Hammersley (1995) mencionados en este espacio, se han ocupado de rescatar las diversas perspectivas y las complejidades de la interacción social humana, en la práctica escolar.

Han prestado seria atención a las experiencias escolares de las chicas, al papel del género y al de las diferencias étnicas (y de las interconexiones de éstas con la clase social) en la configuración de las experiencias de los niños, las niñas y

jóvenes en la escuela. En gran medida debido a la influencia del feminismo y de los argumentos de la educación multicultural y antirracista.

En estos trabajos, la discriminación y la injusticia -no siempre practicadas a propósito- constituyen el tema común; y también lo son la resistencia, el logro en la adversidad y la defensa de la dignidad de quienes enfrentan prácticas discriminatorias. Estos procesos no pasan desapercibidos al observador, gracias a que la mayoría de los trabajos revisados se centran en la perspectiva del alumnado y muestran cómo los métodos cualitativos pueden utilizarse para explorar sus significados y comprensiones.

Cada vez, dando más cuenta de la diversidad de situaciones y problemáticas que experimentan en la escuela niños y adolescentes de grupos minoritarios con antecedentes socioculturales distintos a los de la sociedad mayoritaria de donde viven, han procurado partir de la recuperación de sus vivencias de la vida escolar, y han generado un núcleo creciente en la investigación educativa, que está interesado por la exploración de tales vivencias desde la escuela, ante todo bajo su enmarcamiento y análisis, en las condiciones institucionales y estructurales desde donde se generan y adquieren pleno sentido.

En la misma línea de trabajo y sin desmentir tales reflexiones, otros trabajos (Bertely, 1996 y Taracena y Bertely, 1997), que han informado sobre los procesos e incidencia de la escolarización y el desarrollo sociocultural de minorías culturales en México, señalan la necesidad de enfocar la mirada con igual importancia, hacia los significados y expectativas que sobre lo escolar, encierran las creencias y sentidos de comunidades y familias de niños y jóvenes indígenas migrantes que acuden a la educación pública ciudadana. Observando la relación de esto con el fracaso o logro en su trayectoria escolar, con su historia familiar, desarrollo social y con su identidad.

Recientemente, Martínez y Rojas (2006), en estudios realizados con indígenas migrantes en la Ciudad de Guadalajara, sobre etnicidad y escuela en niños y

jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas, reportan que frecuentemente a partir de las actividades escolares que se les proponen, los niños tienen que adoptar referentes que no coinciden con los que son comúnmente utilizados en sus comunidades étnicas, como una estrategia para sobrevivir de la mejor manera posible en la escuela: dan lo que les piden que den, por lo que los niños viven una especie de “divorcio” entre la especialidad de sus casas y la del resto del mundo urbano.

Señalan las autoras, que la escuela urbana puede representar un espacio donde sólo se habla español y donde se espera que todos los que a ella asisten sean ampliamente competentes en el tema. Motivando a maestras y maestros con alumnos indígenas, a considerar una tarea extra o un problema, la situación bilingüe de los niños y las diferencias culturales que aparentemente los vuelven poco eficientes, para desarrollarse de la misma forma que sus compañeros hispanohablantes.

Czrny (1995) por su cuenta, investigando acerca de los procesos de interculturalidad en niños Mazahuas que acuden a una escuela pública de la ciudad de México, encuentra que no obstante que estos niños migrantes son nacidos en la ciudad, no portan la vestimenta tradicional y no utilizan una lengua indígena, mantienen a través de sus progenitores vínculos significativos con sus comunidades indígenas de origen, y las reconocen como lugares propios en un sentido.

Sin embargo comenta Czarny, en la escuela tal presencia indígena -simbólica más que física-, se hace invisible al no resultar explícitas las diferencias culturales de los niños Mazahuas por los canales tradicionales (vestido y lengua).

Sus particularidades culturales parecen ignorarse tanto en la percepción de los maestros sobre la población de alumnos como en las interacciones entre los niños Mazahuas; de ellos con sus pares no Mazahuas y con sus maestros.

Reporta que los docentes se relacionan con los niños de origen Mazahua, como con cualquier otro niño de la escuela. No se observan tratos diferentes o especiales ni en términos positivos ni negativos (la presencia indígena no es visible y tampoco resulta marginada o rechazada). Esta igualdad en el trato, puede que responda a cierta “ideología magisterial” que conceptúa la igualdad de los alumnos. O bien puede deberse a que estos docentes no han sido entrenados para trabajar con una población diferenciada culturalmente y posiblemente les resulte difícil considerar estas diferencias entre el alumnado, que por otro lado podrían obstaculizar y tensar su trabajo docente.

Pero para Czarny esta invisibilidad indígena tiene implicaciones adversas, porque no reconocer la presencia indígena en las escuelas, significa continuar negando la diversidad y con ello se reducen las posibilidades de nuevas opciones educativas, que propicien espacios que permitan recrear nuevos valores y conocimientos a partir de una matriz indígena. Lo que beneficiaría no solo a los sectores indígenas sino sobre todo, a los no indígenas para quienes la tolerancia y convivencia con la “otredad”, aún resulta un valor poco aprendido y valorado y que es necesario desarrollar en las escuelas (Czarny, pp:15, 1995).

De hecho en otro texto, Czarny (1997), documenta que cuando maestros, específicamente el caso del director de la escuela donde acuden los niños de origen Mazahua, poseen sensibilidad ante situaciones culturales diferentes entre el alumnado, se tienen más probabilidades de promover un ambiente que propicie una relación intercultural exitosa en la escuela, respecto de aquellos docentes que no atienden positivamente estas diferencias.

Así, al articular el sistema entre administración escolar, maestros y padres de familia, este director logra tratar a todos por igual, tanto a los padres como a los niños de origen indígena y no indígena. Lo que se observa en cómo evita el protocolo en las relaciones establecidas, mediante el trato directo con todos. Así también consigue acercarse tanto a los niños indígenas como a sus padres, con

respeto, sin ignorar el peso del estigma respecto de lo indio que existe en la sociedad.

Señala Czarny, todo ello, no se deriva de que el director sea indígena (él es hijo de indígenas migrantes), y por ello genere, automáticamente, un ambiente propicio para que la población indígena se sienta a gusto en la escuela. Más bien, se vincula con la posibilidad de trabajar como docente y director desde el conocimiento de “sí mismo”, por su condición de *diferente*. El ser hijo de una migrante indígena, el haber asistido a escuelas de la ciudad y haber tenido que convivir con sujetos distintos a los de su “patria chica” (indígenas) indica Czarny, favorece su comprensión de la situación escolar de los niños de origen Mazahua, (Czarny pp: 162-163, 1997).

Ahora bien, no obstante, lo estrecho que pueden ser los márgenes para abrir espacios a la interculturalidad en las escuelas públicas urbanas, donde los niños indígenas consiguieran un desarrollo escolar pertinente en igualdad de condiciones y el alumnado en general pudiera sentirse a gusto, algunos trabajos (Martínez y Rojas, 2006) señalan que los padres indígenas migrantes apuestan a la escolarización de sus hijos para su éxito en la ciudad, aunque al mismo tiempo dan bastante importancia a la socialización para el trabajo dentro del seno del hogar.

Aunque pareciera una paradoja, mencionan las autoras, se encuentran diversos argumentos acerca de las motivaciones familiares sobre la escolarización de los hijos, sobre todo el que se refiere a que la educación sirve como un mecanismo que permite el cambio generacional; es decir una posibilidad para mejorar las condiciones de vida. Aunque también, la educación es vista como un instrumento de defensa que se emplea en la intermediación entre los indígenas y los no-indígenas y también como un patrimonio cultural, un bagaje que es empleado en la interacción con los otros para retroalimentar la resignificación cultural.

En un sentido similar a la forma cómo han indagado los trabajos antes mencionados, la experiencia escolar de comunidades indígenas migrantes que

llegan a residir en centros urbanos del país, el presente estudio ha pretendido el abordaje comunitario y escolar de niñas, niños y adolescentes de familias indígenas Triqui asentados en campamentos de la delegación Iztapalapa en la zona metropolitana de la ciudad de México, que han participado de la escuela pública citadina.

Para este trabajo ha resultado conveniente describir las perspectivas culturales de estos alumnos indígenas Triqui y sus familias, en torno a la enseñanza y aprendizaje escolar, así como también las perspectivas que desde la escuela existen sobre esta comunidad y que podrían estar jugando un papel determinante para el éxito o fracaso escolar de esta población indígena.

Específicamente ha interesado saber si ¿en el desarrollo socio cultural de las/ los niños indígenas, su dinámica comunitaria y familiar Triqui, tiende a promover comportamientos y/o actitudes equivalentes para el “éxito” o mantenimiento de la escolarización? Es decir, si prácticas comunitarias significativas de socialización de los hijos (as) tienden a estimular en ellos, en algún sentido, comportamientos relevantes que se relacionan con el desarrollo de habilidades y actitudes instrumentales que promueve la escuela.

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA

2.1 Tipo de estudio y proceso de obtención de información.

El presente estudio es un intento por dar cuenta de los problemas que con frecuencia experimentan niños, niñas y adolescentes migrantes indígenas, durante su proceso de escolarización en escuelas públicas regulares en la ciudad de México.

Concretamente se han investigado los contextos comunitarios y escolares en los que se desarrollan menores de edad indígenas Triqui, que residen en colectivos instalados en campamentos al oriente de la ciudad de México.

Se ha procurado documentar los contextos comunitarios indígenas en que se desarrollan los niños y niñas, sus ocupaciones, los problemas y carencias enfrentadas y el contexto macro social/económico urbano en el que todo ello cobra sentido. De manera específica, las prácticas comunitarias y familiares que están detrás de su inserción en la escuela urbana.

En el mismo sentido, se ha buscado aportar evidencia sobre el proceso general escolar del que participan las y los alumnos Triquí, al cursar la educación primaria y secundaria. Las frecuentes demandas escolares hacia estos alumnos (as), el tipo de relaciones pedagógicas y sociales que predominan en su experiencia escolar y la forma cómo ellos se desenvuelven en este trayecto.

Este trabajo se basa en un estudio empírico realizado entre miembros de un grupo Triqui instalado en la ciudad, gran parte de sus integrantes procede de San Juan Cópala, comunidad ubicada en la zona baja del oeste del estado de Oaxaca. Algunos integrantes provenían de la comunidad de San Martín Itunyoso, también del Oeste de Oaxaca.

Se obtuvo el consentimiento informado de los informantes para participar en la investigación. Los nombres de personas y otros elementos de identidad personal y/o laboral han sido omitidos o cambiados para resguardar el anonimato de los participantes de la investigación.

La investigación se sustenta en trabajo de campo (observación participante y entrevistas) realizado de dos años atrás a la fecha, entre los miembros de una comunidad Triqui, radicada en la ciudad de México.

Los antecedentes que de la comunidad se han identificado en este estudio, permiten comprender los factores que han intervenido en sus movimientos migratorios, así como las ocupaciones y condiciones de subsistencia que enfrentan en la ciudad.

Esta comunidad cuenta actualmente con integrantes adultos que radican en la capital desde hace aproximadamente 25 años, aunque es muy variable el tiempo que cada familia tiene viviendo en la ciudad. La primera generación Triqui que llega a la ciudad se compone principalmente por los padres de los niños, niñas y adolescentes Triqui que asisten a la escuela pública primaria y secundaria. Varios de estos menores nacieron en el Distrito Federal y aproximadamente quince y otros más grandes que ya no asisten a la escuela nacieron en el estado de Oaxaca, aunque la mayor parte del tiempo han vivido en la ciudad.

El total de las familias agrupadas es aproximadamente de 60 hogares y su vivienda se ubica en la zona oriente de la ciudad de México, dentro de la delegación Iztapalapa.

No fue en un solo sitio donde se llevó a cabo el trabajo de investigación. Este se realizó a través de las redes con que cuentan los migrantes. La mayor parte de las entrevistas se realizaron en el lugar de residencia de la comunidad, también se realizaron otras en la vía pública donde tienen sus lugares de trabajo, en centros de salud donde algunos se atendían y en los centros escolares donde acuden los niños y niñas de la comunidad. Se trata de dos escuelas primarias públicas urbanas, aledañas al campamento Triqui. Son escuelas públicas regulares a las que asisten los niños y niñas Triqui en el turno vespertino.

El 100% del trabajo de campo se realizó en la ciudad de México y se acompañó a la comunidad en algunas de sus festividades y ceremonias.

Este estudio ha privilegiado la información cualitativa sobre la cuantitativa, buscando con ello una real aproximación a los sujetos sociales mediante la profundidad de información más que su amplitud (Taylor y Bogdan, 1990). Intenta entender la situación de los Triqui migrantes a la ciudad de México con datos cualitativos, comparando en detalle la trayectoria de dos grupos de familias que residen en un solo predio y muestran entre sí distinto grado de pobreza, actitud hacia el ambiente urbano y ejercicio tradicional de principales prácticas culturales.

El trabajo de campo se ha complementado a través del intercambio de información con algunos promotores de la Comisión Nacional de los Derechos de los Pueblos Indígenas y con una revisión de textos que documentan los antecedentes socio culturales de diferentes regiones y pueblos indígenas del Estado de Oaxaca y sobre los factores culturales y de autoadscripción para constituirse en etnias y pueblos diferenciados no obstante el compartir un mismo idioma con otros pueblos de la región, (Bartolomé, 2006).

Los 60 hogares han constituido los principales informantes Triqui de esta investigación. Los Triqui de la zona baja suelen desconfiar de la “gente de fuera”, por lo cual se han obtenido los datos de la comunidad de interés de diferentes formas: visitas regulares a los hogares de los principales informantes y líderes de la comunidad, así como observación participante; encuestas a los jefes de hogar; recorridos por las calles y plazas donde tienen su sitio de trabajo; entrevistas a maestros (as) y diferentes prestadores de servicios que atienden a la comunidad; cooperación en las acciones de estos prestadores de servicios, cuyas experiencias y opiniones complementan los datos observados por los investigadores; apoyos para la realización de tareas escolares de los niños/as y adolescentes Triqui y para trámites administrativos del colegio, lo que permitió conocer el grave problema de rezago educativo de esta población.

Durante el trabajo de campo la investigadora se ha comunicado en idioma español con la comunidad de estudio, que en su mayoría se comunica con gente externa a su comunidad, en español.

2.2 Objetivos del trabajo.

El objetivo general del trabajo, consistió en identificar los factores extraescolares y escolares que propician la deserción escolar de niños/as y adolescentes indígenas de una comunidad Triqui, que reside en la ciudad de México.

El presente estudio, procuró describir las perspectivas culturales de estos alumnos indígenas Triqui migrantes y sus familias, en torno a la enseñanza y aprendizaje escolar, así como también las perspectivas que desde la escuela existen sobre este grupo y que podrían estar jugando un papel clave para el éxito o fracaso escolar de esta población indígena.

Se intentó conocer si prácticas comunitarias significativas de socialización de los hijos (as) tienden a estimular en ellos, en algún sentido, comportamientos relevantes que se relacionan con el desarrollo de habilidades y actitudes instrumentales que promueve la escuela.

Para ello, específicamente se identificaron la edad, sexo, escolaridad y grupo familiar de niños/as y adolescentes de la comunidad indígena Triqui. Así también, las situaciones económicas, familiares y culturales asociadas a la deserción escolar en niños/ y adolescentes indígenas Triqui: ingresos económicos familiares, trabajo infantil, escolaridad de familiares, costumbres y creencias culturales de la comunidad indígena, entre otros.

También se identificaron los mecanismos escolares asociados a la deserción escolar en niños/as y adolescentes indígenas Triqui: las relaciones pedagógicas y afectivas maestro-alumno y alumno-alumno, establecidas al interior de la escuela; requisitos escolares (hábitos de limpieza escolar, normas para la elaboración de tareas escolares o para el uso de los materiales, etc.).

Los tópicos mencionados, conformaron los ejes temáticos básicos para la aplicación de entrevistas y el desarrollo de la observación, así como para el análisis de los mismos. Con base en ello, se realizó observación participante y entrevistas con niños, niñas y adolescentes Triqui que tenían entre 6 y 17 años de edad y que pertenecían a este campamento Triqui en el oriente de la ciudad. Buscando establecer sus características familiares, culturales, económicas y escolares.

En la aplicación de la técnica de las entrevistas se buscó dejar hablar a los entrevistados para que expresen su sentido particular de lo que han vivido. Estas fueron grabadas en cintas magnetofónicas y posteriormente transcritas. Las transcripciones fueron analizadas identificando las ideas más importantes y construyendo una guía de codificación para categorizar las respuestas. Se puso especial atención en considerar semejanzas y divergencias en las categorías exploradas.

Además de lo anterior, se realizaron observaciones directas en la colonia, casas y escuelas de los niños (as) indígenas. Así también, se realizaron entrevistas a líderes, familiares, amigos, maestros, y otros prestadores de servicios que los atienden. A lo largo de la investigación, fue posible contactar a un aproximado de 50 menores de edad Triqui.

Durante la investigación, se llevaron a cabo seis entrevistas colectivas con niños y niñas Triqui que cursaban la educación primaria. También se realizaron tres entrevistas colectivas con varones adolescentes Triqui que estaban cursando la educación secundaria y cuatro entrevistas individuales con niñas Triqui, que también acudían a la escuela secundaria. Se logró entrevistar a doce integrantes de la comunidad Triqui, a seis profesores de educación primaria, a dos psicólogos y a dos trabajadoras sociales del equipo de USAER de dos escuelas primarias, públicas regulares, localizadas en un diámetro no mayor a cinco kilómetros de donde se encuentra el campamento Triqui, en la delegación Iztapalapa. A ellas asisten hijos (as) de migrantes indígenas y no indígenas de diferentes estados del país.

Así también se contactó y entrevistó en tres sesiones colectivas a otros prestadores de servicios que los atienden en servicios de protección a la infancia del Distrito Federal: psicólogos, médicos, profesores de INEA y trabajadoras sociales.

2.3 Antecedentes sobre comunidades Triqui.

La forma de emigrar y de insertarse en la ciudad varía de una comunidad a otra. Las ocupaciones, los espacios de vivienda y la forma de relacionarse con la gente de la ciudad van a variar según la comunidad de que se trate, incluso aunque las

comunidades correspondan a un mismo grupo étnico. Tal variabilidad es debida a motivos históricos y culturales existentes tanto en los lugares de origen como en los de destino (Oehmichen, 2005).

Los Triquis son originarios de varios municipios al oeste de Oaxaca. Las causas de su migración a la ciudad, son diversas y se han documentado, sin embargo la pobreza sigue siendo uno de los motivos principales de la salida de su comunidad. El patrón de asentamiento Triqui es sumamente disperso actualmente se ha registrado que el 49% de su población total se encuentra en la ciudad de México y su zona conurbada. Varios elementos del sistema jurídico de la comunidad se han respetado aún fuera del lugar de origen, alcanzando su competencia entre Triquis en la ciudad y en las comunidades de origen, lo cual ha fomentado el desarrollo de la comunidad, clave de este vínculo es el tequio urbano para la comunidad migrante (INI, 2006).

La región Triqui comprende una zona baja, cuya cabecera es San Juan Copala, y una alta, con cabecera en San Andrés Chicahuaxtla. Entre la zona alta y la baja hay ciertas variaciones culturales, entre ellas la variación dialectal del Triqui.

Los Triquis se encuentran en el oeste de Oaxaca, en distintas localidades, San Juan y San Miguel Copala se ubican en el distrito de Juxtlahuaca.

En la época colonial, los Triquis tenían autoridades que eran personas notables y obtenían su cargo por herencia. En el siglo XIX, debido a la desamortización de bienes de manos muertas, efectuada durante la Reforma, el territorio del cacicazgo Triqui fue vendido a la empresa García Veyrán, pero la Revolución les restituyó en parte su territorio. A partir de 1920, diversos grupos dominantes de Putla incursionaron en la zona Triqui como acaparadores de café y proveedores de armas y aguardiente a los naturales, (INI op.cit.).

En la región alta no se dan conflictos graves por la posesión de la tierra, ya que es muy escasa; ante esta escasez, los habitantes optan por abandonar la región y dirigirse hacia las ciudades cercanas y las más importantes del país. En la región baja, por el contrario, la autoridad tradicional se ha desintegrado, porque el cultivo de café fortaleció la propiedad privada y la violencia por posesión de tierras es frecuente.

Se indica que debido a ello, el aparato político tradicional que en la región alta permite una mayor cohesión y el mantenimiento de patrones de conducta con valores fuertemente comunitarios, en la región baja dejó de existir, pues en ésta funge la institución de los "principales", que dirimen y negocian sus asuntos pero no tienen la fuerza conciliadora de las autoridades tradicionales; además, en esta zona se implantó un destacamento del Ejército nacional desde la década de los cincuenta para terminar con las pugnas entre barrios; sin embargo, esta presencia ha aumentado los conflictos.

Se señala (op.cit.) que en la zona de Oaxaca, se ha insistido con frecuencia que los Triquis viven en una región aislada y a este aislamiento se ha atribuido el ambiente imperante; sin embargo, es importante señalar que desde finales de la década de 1950 se han venido construyendo vías importantes de comunicación, pero la vivienda rural e indígena sigue careciendo de infraestructura básica, principalmente en materia de agua potable y saneamiento, así como de servicios educativos.

Se describe que en cuanto a las actividades económicas, las mujeres Triquis tradicionalmente se han desempeñado como buenas artesanas en la confección de ropa en general. Tejen en telar de cintura y en telar horizontal de cuatro estacas; los vestidos femeninos son para uso personal o para venderlos; también confeccionan camisas y fajas, tejen sombreros de palma y cestos, que destinan al uso personal. Los huipiles se venden en las ciudades de Oaxaca, Puebla y México. En su elaboración participan las niñas, que aprenden a temprana edad a hacerse sus propios huipiles

En la región de Copala se introdujo a fines del siglo XIX el cultivo de café, que junto con la caña de azúcar y el plátano se destinaron al comercio para la subsistencia de sus habitantes. La producción de maíz y de frijol, relativamente escasa en la región, va cediendo ante los productos comerciales como el café e incluso el maíz y el frijol se destinan al comercio, el cual opera a través de acaparadores regionales.

El intercambio comercial ha sido para los Triquis, el espacio de mayor interacción con los mixtecos y mestizos. Las relaciones con ambos son desiguales, porque tradicionalmente estos otorgan a los Triquis el más bajo estatus social. Se les acusa de ser violentos; sin embargo, al parecer esta violencia se relaciona con la tenaz

defensa de su territorio que ha disminuido por el despojo de mestizos y mixtecos adinerados. Esta violencia y su desconfianza hacia mestizos y mixtecos, sólo son estrategias de defensa de este pueblo, las cuales al parecer tienden a prevalecer, incluso a exacerbarse en condiciones de migración.

Por otra parte, los Triquis de la subregión alta se han mostrado históricamente menos recelosos hacia la sociedad mestiza, lo que los ha diferenciado de los de la región baja. La baja productividad de la zona se considera un factor que los ha obligado a concurrir a los pueblos mestizos en busca de trabajo y, en general, a un mayor contacto con el exterior, (INI, op. Cit.).

2.4 Quién es la comunidad Triqui de interés, cómo se ha instalado y relacionado en la ciudad.

Por una parte, las ocupaciones que los migrantes Triquis de San Juan Cópala desarrollaron en su lugar originario, han marcado de alguna manera la orientación laboral que desempeñarán en la capital. Por otro lado, el proceso de segregación que existe en los centros urbanos ha llevado a estas comunidades a ubicarse en el sector informal de la economía, ocupándose en labores que valoran más su fuerza corporal o destreza manual por ejemplo, debido a que no cuentan con las habilidades necesarias para insertarse en otros medios.

Como ha sucedido tradicionalmente, los Triquis de San Juan Cópala se emplean predominantemente como comerciantes, ahora ambulantes, desempeñando sus actividades en vía pública.

Las mujeres y niños de la comunidad, también participan de las actividades económicas de venta en la ciudad. A diferencia de otros colectivos indígenas que han migrado a la ciudad (algunos grupos Mazahuas), donde las mujeres predominantemente se integran al comercio ambulante o al servicio doméstico y los jefes de familia más bien se emplean en trabajos de construcción como albañiles (Oehmichen, 2005), en esta comunidad Triqui hombres, mujeres, adolescentes, y niños/as se integran casi de lleno a la venta en calles y plazas de accesorios tejidos o hilvanados en chaquira, así como gorras bufandas y otros productos.

En este grupo, pocos jefes de familia se involucran en labores de albañilería como actividad primordial de subsistencia, aunque sí suele ocurrir cuando se requiere de una obra para el colectivo en la ciudad o en su lugar de origen, incluso sin mediar pago alguno debido a la práctica del Tequio que tradicionalmente han realizado en y para sus comunidades. En el caso de los Triquis, el tequio tiene carácter de obligatorio entre los varones, sin embargo las mujeres niños y niñas frecuentemente colaboran activamente en el mismo (Bartolomé, 1996).

La distancia geográfica entre el lugar de origen y los sitios de destino, no ha generado la ruptura de vínculos que aún los mantienen unidos a la comunidad de origen. Regularmente, los migrantes regresan a sus pueblos, participan de la vida festiva y ceremonial y sostienen una comunicación regular con los que permanecen en el lugar. Algunos invierten en casas y parcelas (los que las tienen).

Los Triquis que aborda este estudio, constituyen una organización de alrededor de 200 personas, 60 familias Triquis que habitan en comunidad en un predio de tres mil metros cuadrados, al que se conoce como campamento Triqui y esta ubicado en una de las regiones mas populosas de la Delegación Iztapalapa.

La vivienda ha sido un conflicto común enfrentado por diferentes comunidades indígenas en la ciudad, incluida ésta. Los grupos sin tener donde ubicarse han invadido construcciones abandonadas, edificios deteriorados y han instalado campamentos en la calle en asentamientos irregulares o terrenos en pleito con las autoridades delegacionales. Esto ha generado confrontaciones violentas con la justicia cuando se ha ordenado el desalojo de estos grupos.

De acuerdo con López (2004: pp.113-114), la delegación Iztapalapa como la Gustavo A. Madero y la Cuauhtémoc, cuentan en términos absolutos con el mayor número de población indígena en el D. F., y constituyen escenarios donde predominantemente la población indígena presenta patrones de asentamiento, basados en sus relaciones de parentesco y compadrazgo.

Con base en ello se conforman predios que son ocupados por varias familias indígenas, casi todas de un solo lugar de origen. Por ejemplo las familias Triqui originarias de Oaxaca que residen en el Centro Histórico y en Iztapalapa.

Sin embargo, se indica que este no es el patrón de asentamiento común a toda la población indígena de la ciudad. La mayoría de la población indígena reside de forma dispersa en todas las unidades territoriales del D. F.

Se señala que el asentamiento por familias en un solo predio ha facilitado su visibilización y por ende que reciban más atención de instituciones de gobierno y de organizaciones civiles, así como, que los colectivos reproduzcan con mayor facilidad prácticas culturales de sus lugares de origen, como las fiestas tradicionales, mayordomías y asambleas comunitarias.

Este es el caso que nos ocupa con esta comunidad Triqui, de la que con frecuencia diferentes promotores y académicos que se les aproximan consideran que es un grupo que tiene preparada “la respuesta oficial” a los diversos interrogatorios de que son blanco. Se trata de una “respuesta oficial” montada en un discurso que resalta su pobreza y no es que esta no sea real sino, que las comunidades la “usan” en un discurso que las visibiliza pero además, de acuerdo con Scott (2000: pp. 42-46) esta actuación forma parte de un discurso público que la sociedad dominante exige a aquellos que están sujetos a formas sistemáticas de subordinación.

Ahora bien hay que ver que este uso de la “respuesta oficial” se utiliza por grupos indígenas en la ciudad, para reiterar sus demandas frente al Estado. Entre otras cosas ellos demandan el respeto a su derecho al trabajo, a la vivienda, a la salud, a la educación, entre otros.

CAPÍTULO 3. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

3.1 El campamento Triqui.

En esta sección se describen los contextos de desarrollo sociocultural -comunitario y familiar- de los niños (as) y adolescentes Triqui, enmarcados en la estructura macro social/económica urbana en la que están insertos y donde se han desenvuelto durante los últimos años.

Se identifican aspectos de la vida de los indígenas que impactan a sus familias e hijos (as) de forma determinante para su integración a la vida urbana y el acceso a recursos ciudadanos, entre estos la inserción escolar de los menores Triqui.

Se discute cómo en función de qué tan “adaptados” se encuentran las diferentes familias indígenas al ambiente urbano, es que ellas pueden comportarse más como familias con estilos de vida más urbanos, que buscan la integración escolar más frecuentemente, así como acceder cada vez más y en mejores condiciones a variados recursos urbanos. Sin que ello signifique, que pretendan a toda costa e indiscriminadamente dejar de ser Triqui.

Entre los temas abordados en esta sección están las rupturas comunitarias al interior, el papel de los líderes comunitarios entre la comunidad indígena, la organización interna, político, social del colectivo, y su repercusión para el acceso a recursos en la ciudad. Tensiones en la vida de los niños (as), trabajo, consumo de alcohol, continuidad y cambio en algunas prácticas comunitarias de origen. Tales como el mantenimiento o conservación del idioma y la boda Triqui, entre los miembros de este colectivo y sus implicaciones para el desenvolvimiento en la vida urbana, específicamente para la permanencia de los hijos (as) en la escuela pública.

Así también, se comenta sobre programas oficiales que han pretendido apoyar a estas y otras poblaciones consideradas en condiciones de vulnerabilidad, pero que al no ser sensibles a sus propias dinámicas y valores paradójicamente en lugar de

beneficiarlas les han generado mayores problemas, entre estos, alteraciones negativas en sus vínculos comunitarios y de organización.

3.1.1 La organización de la comunidad Triqui.

Cada vez más existe población indígena en la ciudad, un número importante de ella está integrada por los llamados indígenas “migrantes”. Un ejemplo lo constituyen las poblaciones mazahuas y otomíes que están en la ciudad desde fines de la década de los años 1960 (DGIDS, 2002). Se ha señalado que estos grupos emigraron de sus pueblos de origen debido a conflictos políticos y por disputas referentes a la posesión de tierra.

Estas poblaciones indígenas se han adaptado al contexto urbano a su manera y según su historia, cultura y condiciones socio-económicas. Algunos reproducen y otros reestructuran, en medio del ambiente hostil de una ciudad que los discrimina, sus propias instituciones políticas, económicas, sociales y culturales y mantienen, transforman y adecuan su identidad cultural a partir de sus experiencias con la cultura urbana, la delincuencia, el consumo de drogas, la explotación laboral, la falta de vivienda, el desempleo, el hacinamiento, etc.

Muchos indígenas conocidos durante el trabajo de campo, prefieren ser considerados como residentes porque ya se han establecido definitivamente en la ciudad. Son grupos que son la primera y hasta segunda generación nacida en el DF y que por lo tanto ya se consideran como población urbana.

Cuando las autoridades gubernamentales y no gubernamentales, llegan a reconocerlos como indígenas, suelen nombrarlos migrantes. Pero en verdad, resulta difícil considerarles migrantes si tomamos en cuenta que muchos nacieron aquí y otros llevan décadas viviendo en el DF. En el trabajo de campo se ha constatado la molestia de hombres, mujeres y organizaciones y líderes indígenas cuando son nombrados migrantes. Consideran que esa expresión los discrimina porque les sitúa como extranjeros en la ciudad. Esta condición de allegados puede

favorecer que sean excluidos del ejercicio de derechos sociales básicos, como el derecho a la vivienda, el trabajo, la educación y la salud.

Muchos de ellos han constituido formalmente organizaciones indígenas en la ciudad con el fin de tener acceso a la vivienda y al trabajo, y en menor medida a la educación y salud. Al parecer, la formación de organizaciones surge de la exigencia de instituciones de gobierno para la concesión de recursos. Sin embargo, los grupos se han apropiado de sus organizaciones, les han dado un toque cultural y las utilizan en su lucha por la vivienda y el trabajo.

Es el caso de esta Organización de Indígenas Triqui, que a continuación se describe con mayor detalle y que entre otras cosas ilustra conflictos de los indígenas residentes en la ciudad y sobre todo señala cómo esto afecta la vida de los niños y niñas de estas comunidades. Esta Organización de Indígenas Triqui, es una organización de alrededor de 200 personas, 60 familias Triquis que habitan en comunidad en un predio de tres mil metros cuadrados, al que se conoce como campamento Triqui, Esta ubicado en una de las regiones mas populosas de la Delegación Iztapalapa. La organización se distingue por ser una pequeña organización muy luchadora y creativa. Su lucha fundamental es por lograr una vivienda digna y ejercer su derecho al trabajo artesanal.

En el campamento existen pequeñas casas de 8 a 12 metros cuadrados cada una, otras puede ser más pequeñas, todas ellas con techos de lámina, cuartos de madera, piso de tierra y sin agua potable propia. En este campamento los vecinos comparten los mismos lavaderos, llave de agua y 2 baños.

Las casas están distribuidas de tal forma que queda una gran parte de terreno descubierta al centro, tal y como si fuera un estacionamiento, en donde juegan los niños. El interior de las casas tiene uno o dos focos, alimentados por una instalación eléctrica irregular.

Normalmente en el interior las familias pueden tener una cama amplia o literas, un ropero, televisor, radio. Algunas familias tienen además estéreos, y otras incluso aparatos de DVD, y lavadoras.

El campamento indígena, tiene líderes y sublíderes que buscan organizar a los vecinos para mejorar las condiciones de vida en el campamento, una de las cuales es la lucha por la vivienda, garantizar espacios laborales, la escolarización de los niños y niñas Triqui, controlar el consumo de alcohol al interior de la comunidad, entre otras.

3.1.2 Tensiones permanentes en el marco de vida de los niños y niñas Triqui.

Durante el trabajo de campo se pudo identificar cómo la lucha por la vivienda ha constituido por largo tiempo situaciones de riesgo para toda la población involucrada, pero sobre todo para las mujeres, las niñas y niños indígenas.

Esta situación ha sido un conflicto muy común enfrentado por diferentes comunidades indígenas en la ciudad, la cuestión de la vivienda. Los grupos sin tener donde ubicarse han invadido construcciones abandonadas, edificios deteriorados y han instalado campamentos en la calle en asentamientos irregulares o terrenos en pleito con las autoridades delegacionales. Esto ha generado confrontaciones violentas con la justicia cuando se ha ordenado el desalojo de estos grupos. La organización como un todo, incluidos niños y mujeres, se ve involucrada en gran violencia urbana.

Niños del campamento narran frecuentemente situaciones violentas que llegaron a enfrentar cuando su terreno aún no había sido regularizado:

“Cuando había problemas (de desalojo) en el campamento la gente grita así: ¡apoyo! Y ya salen todos a ver,... luego también es peligroso porque van los granaderos, me acuerdo de un día que no fui a la escuela, todos estábamos adentro, como encerrados y que gritan apoyo y todos salimos así con palos, cuchillos, piedras y en la calle había granaderos en caballos, en carros, camionetas y atrancamos la puerta del campamento... creo que querían quemar las chozas”.

El resultado de los desalojos implicaba miembros encarcelados, lesiones, y casi siempre la pérdida de sus pertenencias.

La vida en el campamento ha sido estresante para todos sus habitantes, debido a la preocupación de perder su vivienda. En cualquier momento los granaderos los podían desalojar. Algunos niños platican medidas de seguridad que la comunidad implementó por esta situación, y que siguen aplicando hasta la fecha:

“En mi campamento hacen guardias, para cuidar; por ejemplo cierran el zaguán y dejan puesto un ganchito, a veces no dejaban salir a los niños después de las 10 de la noche, si se salían los reportaban, pero el ganchito es fácil de quitar, luego nos salimos, pero luego sí lo dejamos bien puesto porque pueden venir los granaderos”.

Además de estas condiciones de violencia, las niñas y los niños han estado expuestos a los problemas y la violencia ocurrida en el vecindario, entre la misma comunidad del campamento Triqui.

Menores comentan:

“En el campamento en cada pasillo hay un coordinador. En un pasillo hay un coordinador, donde hay muchos cuartos (viviendas), y en otro pasillo donde hay así cuartos (viviendas), hay otro coordinador. ... En mi campamento se pelean unos señores (líderes comunitarios), uno es el grupo de Gregorio y otro es el de Joel. Una vez se pelearon y agarraron palos y quien sabe qué y se sangraron unos aquí y otros acá ... no me gusta que se peleen así porque se pelean bien feo y se agarran a todos, los de Joel se agarran con todos y no me gusta porque luego se sangran en la cara o a mi papá le sangraron el brazo cuando se peleó. A mi tío le sangraron la nariz”.

De igual forma muchos niños en el campamento, están acostumbrados a resolver los conflictos con otros muchachos de manera violenta. Una niña comenta:

“Esta niña Rosario, es mi vecina ella y yo nos peleamos, le solté un trancazo y me agarró de las greñas, me empezó a pegar, yo no me dejé, fue y me acusó con su mamá, la señora me gritó: te voy a acusar con Don Gregorio (líder), ya dijo que las va a correr de aquí, Gregorio es un coordinador del campamento, es así como un gerente, el jefe de todos...”.

La gente de este campamento Triqui se encuentra dividida en dos grupos, aquellas familias que están del lado de un líder comunitario que nombraré Joel y las otras familias que están del lado o siguen a otro líder de la misma comunidad Triqui, que llamaré Gregorio. Para entender cómo se dio esta separación, me remito a antecedentes importantes de formación de este campamento.

3.1.3 La división entre la comunidad Triqui. Dos campamentos, un solo terreno.

En esta comunidad indígena, aunque todos ellos son Triquis la mayoría proviene del pueblo de San Juan Cópala, en la parte de la mixteca baja del Estado de Oaxaca.

Al salir de sus comunidades como migrantes, en el Distrito Federal se fueron encontrando y generando todo un grupo que buscaba un lugar de residencia que fuera fijo. Al principio se instalaron en un predio al norte de la ciudad. Otros paracaidistas apoyados por organizaciones políticas, los expulsaron del lugar reclamando el terreno. Pasaron a ocupar un lote en la zona centro oriente de la ciudad, por corto tiempo.

Presionando ante la delegación Iztapalapa durante un tiempo, lograron instalarse en el predio actual. Esto ocurrió hace aproximadamente diez años. Cuando lo hicieron fue como grupo de invasores “paracaidistas”. Un tiempo permanecieron en esta condición, después la ocupación del terreno se regularizó. Otros grupos paracaidistas se ubican alrededor del campamento Triqui, y a diferencia de la comunidad indígena, estos grupos no indígenas no han tenido que pagar el terreno donde residen y la construcción de sus viviendas ha comenzado tiempo atrás, situación que aun no ha ocurrido con la comunidad Triqui.

Durante la estancia en el predio actual, es que se ha generado la división de las familias de la comunidad Triqui. Originalmente la organización social, económica y política de la comunidad descansaba en la negociación y acuerdo de los

integrantes del colectivo y de los líderes que existieran. Personas que integran el “bando” de Joel, argumentan que la división en el campamento se debe a que:

“la “gente de Gregorio” es muy alcohólica y genera muchos problemas, eso es lo que nos ha separado”.

“Dice Joel que lo que no han podido realizar es erradicar el alcohol, ya que esta muy enraizado en sus costumbres. Esto nos comenta les ha surgido grandes problemas ya que ha creado como dos grupitos dentro de este campamento, este problema ha causado que tengan problemas (a lo que con una seña de la mano hace entender que son económicos) ya que se encuentran pagando el predio, para que así el gobierno podrá hacerles sus casas.

Sin embargo esta división entre la comunidad que inicia hace aproximadamente cinco - seis años, coincide con el momento en el que el líder Joel encabeza y establece convenio con organismos gubernamentales para la regularización del terreno. Este líder inició contacto con en el Instituto Nacional Indigenista y a través de este con otras organizaciones gubernamentales de asistencia social. Más tarde incluso, lograría emplearse de fijo en el INI (Instituto Nacional de la Vivienda) en la ciudad de México. Fue este líder quien pudo gestionar y conseguir las facilidades para formalizar la regularización del predio.

Por otro lado aún cuando en la comunidad se tenía previsto la conformación de una cooperativa para la compra del terreno, los trámites para la regularización demandaban que ellos se constituyeran como Organización Civil. Es el líder Joel quien en este proceso queda como el representante legal de la comunidad como ONG, quedando Joel como única cabeza del proceso.

Un informante de la comunidad señala otras características que se consideran, influyen en que sea Joel quien encabece casi desde el inicio la organización de esta comunidad Triqui: Entre estas, se destaca el tiempo de vivir en la ciudad, la escolaridad, y algunas características de su grupo familiar:

“Las decisiones que toman, principalmente es por medio de votación, pero también tomando sus usos y costumbres, porque aunque la asociación cuente con el secretario y tesorero, al que le hacen caso es al señor Joel, puesto que él es uno de los más fogueados en el distrito federal él llegó hace como creo 25 años, así como es uno de los más estudiados, siendo estos los elementos que a él le dan para convertirse en el líder de esta comunidad”.

“Aquí el líder no namás es Joel es también su familia...porque le ayuda...Doña Lola pues a nosotros nos ayuda y ella sabe de muchas cosas para organizarnos....ella sí sabe bien lo de la escuela ...si los niños no saben algo de la tarea ella les dice....ella sí estudió...no se hasta qué estudió pero sí estudió....su esposa de Joel no nació en nuestro pueblo pero ella dice que sí es Triqui, pus porque siempre ha estado con nosotros ella es Triqui, creo que su pueblo de ella esta en Hidalgo

Gregorio y sus seguidores, desaprobaron el proceso de la representación legal, desencadenándose el desacuerdo y la desunión entre las familias del campamento.

Esta ruptura ocasionó que las familias que apoyaron al líder Gregorio, se negaran a continuar acordando y negociando a través de las asambleas comunitarias, con el bando de Joel, para la resolución de problemas de la comunidad y mantenimiento del campamento. Se negaron también a continuar asumiendo las condiciones y normas establecidas para la convivencia en el campamento, así como a cooperar para la liquidación del terreno.

A pesar de lo sucedido, las familias Triqui mantienen agrupamientos donde prevalecen prácticas tradicionales que constituyen formas propias de comunicación y organización de la comunidad indígena con base en la presencia de interlocutores comunitarios –líderes o autoridades- con quienes se ayuda a organizar al colectivo, y mediante la celebración de asambleas donde se regula la vida social, política y económica de la comunidad.

Los acuerdos ahí tomados, procuran llevarse a la práctica por las familias que en ellas participan. Estos rigen la vida doméstica, social e institucional de la

comunidad. A partir del colectivo se organiza y supervisa o no, la asistencia y el desarrollo escolar de los niños y niñas, se regula o no el uso de sustancias, actividades laborales y la adquisición, distribución y aprovechamiento de otros recursos institucionales como los servicios de salud, becas y vivienda.

No obstante que los grupos indígenas migrantes reproducen en los sitios de destino los valores y esquemas culturales de su lugar de origen: el tequio, la organización colectiva para el trabajo, reciprocidad entre las familias, la guía de líderes tradicionales, entre otros, tales elementos se mantienen en un proceso continuo de adaptación¹, dado que cultura e identidades que de ella emanan nunca son fijas ni inmutables (Bonfil 1987).

Hasta antes de la ruptura, toda la comunidad Triqui, apoyaba para la consecución del terreno. Participaba activamente en mítines, marchas y demás actividades políticas y económicamente en la medida de sus posibilidades.

Con la escisión, toda esta organización se trastocó. La vida doméstica de la comunidad se transformó.

Ahora en la vida cotidiana abundan los pleitos, chismes y discordias así como molestias y reclamos por la desigual participación de las familias en el mantenimiento del campamento. Esta situación los ha llevado no en pocas ocasiones a la violencia física.

En lo que sí han procedido las familias a separar por bando, es la reja de entrada. Cada bando tiene su puerta para entrar y salir del terreno.

¹ En el ámbito público, la etnicidad se utiliza estratégicamente. Habrá situaciones en que lo étnico no sea relevante e incluso se le oculte y esta negación deliberada es lo que facilita a estos grupos que comparten una misma identidad de pueblo, traspasar ciertas barreras sociales. Pero en esta negación queda implícita la existencia profunda de una identidad india. Señala Bonfil que: Estos pueblos crean y recrean continuamente su cultura, la ajustan a presiones cambiantes, refuerzan sus ámbitos propios y privados, hacen suyos elementos culturales ajenos para ponerlos a su servicio, reiteran cíclicamente los actos colectivos que son una manera de expresar y renovar su identidad propia, callan y se rebelan, según una estrategia afinada por siglos de resistencia, (Bonfil 1987: 11)

Las faenas de limpieza y vigilancia del campamento, la asistencia a marchas y eventos políticos para gestionar ante el gobierno la construcción de sus viviendas, así como el pago del terreno, corre a cargo de las familias del bando de Joel. Aun cuando las familias del bando de Gregorio siguen en el terreno, y hacen uso de las instalaciones comunes como lavaderos y baños. Tal situación genera enormes tensiones y gran descontento y enojo entre las familias de Joel. Las consecuencias de este conflicto lo enfrentan cotidianamente las mujeres y niños (as) del campamento, que son los que permanecen en el día en el terreno o bien porque son los encargados de las tareas domésticas en sus familias:

Un informante muy cercano a la comunidad explica:

“A las mujeres las jalan, porque no todas se hablan y se llevan, principalmente las que son muy unidas a un solo grupo y a otro, como ejemplo pongo que no se dirigen la palabra ni para el saludo, si alguna tiene que dar algún recado para una señora del otro bando lo que hace es que le dice a un niño o a una señora que hable con ambas personas y así esta sirve de intermediario. De la misma forma ha generado que estas mujeres se hagan a los golpes en diferentes ocasiones, donde las principales peleas se dan por el uso del baño y de los lavaderos, así como de la toma del agua”.

“En el campamento solo hay una toma de agua para toda la comunidad, así como los lavaderos son comunitarios, esto aunado a que solo hay cuatro baños (dos para necesidades básicas y otros dos para bañarse), genera que la gente se tenga que formar para hacer uso de estos, sin embargo no habría tanto problema si el grupo de Gregorio hubiera cooperado para pagar estos lavaderos y baños. Esto lo digo porque cuando alguna persona de las de Gregorio intenta utilizar los baños sin formarse se arma la grande, pues la gente le empieza a decir que ellos no cooperaron y no tienen derecho a ocupar las cosas, mientras que cuando pasa con gente del mismo bando no hay gran problema pues solo le dicen que se forme,

...por eso varias de las familias han comprado sus lavaderos, pero como la toma de agua es única, lo mismo pasa para utilizarla, pues se tienen que formar los botes y se arma la grande, por lo que también algunas personas han optado por poner sus tambos y llenarlos cuando la gente no utiliza la toma, que es en la noche.... la forma en que involucran a las niñas es que en ves de ir las mujeres adultas a la toma de agua o al lavadero, mandan a las niñas y como por lo regular

no les dicen a ellas nada, así se libran, ahí se pasan las niñas un montón de rato formadas...siempre es así”

Como se observa, además de las molestias y abusos, niños y niñas tienen que fungir como mensajeros e intermediarios entre los adultos de los dos bandos. Las niñas especialmente se ven sobrecargadas de actividades pues destinan una buena parte de su tiempo a hacer filas, además de sus acostumbrados quehaceres domésticos.

El comportamiento rebelde por parte de la comunidad del líder Gregorio, no sólo sabotea a cada momento las reglas y acuerdos de convivencia, también ha estacionado las precarias condiciones materiales del campamento. Con una mayor aportación económica proveniente de todos los vecinos, ya hubiera sido posible la instalación aunque provisional, de otros sanitarios, lavaderos y tomas de agua, por ejemplo.

Otra grave consecuencia en esta lógica de convivencia deteriorada ha sido, el que comúnmente se involucre a niños y niñas de los dos bandos en las peleas que se dan entre adultos. Los niños se ven en la situación de tomar acción, defendiendo a los de su bando y golpeando a los contrarios, cuando en su presencia se suscitan los enfrentamientos:

“Así son los problemas de los adultos entre ellos, sin embargo los chavos también son involucrados, aunque no he sabido que algunos niños tomen abiertamente ahí preferencia, lo que sí se es que cuando se inician las peleas entre los grupos ellos deben tomar partido con el que les toca y hay veces que ellos han intervenido en las peleas, pegándoles a los adultos, o entre los mismos chavos.

Sin embargo, en otros momentos fuera de estas circunstancias los niños y niñas de los dos bandos pueden jugar y convivir unos con otros sin que sea obstáculo que pertenezcan a uno u otro bando.

Las tensiones en el campamento se hacen más complejas debido a que los hombres que pertenecen al bando de Gregorio consumen bastante alcohol.

Frecuentemente bajo los efectos del mismo estas personas provocan y agreden a las familias del bando de Joel.

Un informante relata:

“Esta cuestión me hace también pensar que este grupo le tiene resentimiento a Joel, y cuando se embriagan lo sacan a luz, o mejor dicho lo manifiestan más abiertamente a la comunidad;el problema de este conflicto es que jalan a los niños y a las mujeres.

“....los niños me dicen que no les gusta, no porque se les haga feo, sino porque cuando están tomados empiezan a aventar bronca con otros señores y que eso no es chido. Un ejemplo que ellos tienen muy grabado es que un día estaba la hermana de Chucho estaba en el lavadero y en eso llegó un señor tomado y la empezó a insultar y le quería pegar, y que como no se dejó se empezaron a pelear. Y así estos hombres de Gregorio empiezan a iniciar los problemas”.

3.1.4 Un campamento, dos culturas Triqui. Cada quien por su lado.

3.1.4.1 El consumo de alcohol

A partir de la división del campamento, no sólo la vida doméstica política y social de sus integrantes se vio alterada. Sucedió que cada bando siguió de alguna manera distintas trayectorias de vida y relación en la ciudad. Estos trayectos afectaron diferentemente la vida al interior en cada bando, como también en sus relaciones con el exterior, con las instituciones, con los recursos, etc.

Por ejemplo, originalmente el consumo de alcohol constituía una práctica común y compartida por todas las familias del campamento, sobre todo por los hombres de la comunidad, pues incluso se considera una costumbre de ellos y de sus pueblos y culturas de origen. No obstante el bando de Joel ha propugnado en los últimos años por que esta practica se vaya desalentando entre las familias del campamento, al menos las que están de su lado y que han estado dispuestas a asumir las normas y conductas que el líder y seguidores han considerado pertinentes para: el bienestar de la comunidad.

Tanto para mejorar la convivencia vecinal y familiar, como para disminuir la violencia al interior de las familias y para hacer más responsables a las familias sobre el cuidado de los hijos, el rendimiento en las actividades laborales y el fomento al ahorro encaminado al pago del terreno:

....al principio había mucha violencia en las familias y que debido a esto es que fueron surgiendo algunas reglas dentro del campamento porque ellos como familia líder siempre iban y se metían a las casas de donde estaban golpeando a las mujeres y comenzaron a convencer a los hombres de no hacerlo, así como de no beber tanto, fue por ello que también se hizo la desunión entre Gregorio y Joel pues los de Gregorio no estaban de acuerdo en dejar de tomar”.

Esta posición respecto al consumo de alcohol entre la comunidad de Joel, se ha visto fortalecida, debido a que Joel y su familia -y por ende sus seguidores-, se han abierto al contacto no sólo con diversos organismos gubernamentales y no gubernamentales que les han ayudado a acceder a diferentes recursos y beneficios de variadas políticas sociales institucionales. En esta amplia red social de recursos que el bando de Joel ha ido tejiendo, también entran en escena asociaciones y grupos religiosos que apoyan social y económicamente a comunidades marginadas, en la ciudad, y también les promueven su ideología espiritual.

Estas nuevas creencias, diferentes a su práctica católica de origen, poco a poco han penetrado tanto en la familia de Joel, como en la de sus más cercanos seguidores y colaboradores. Gradualmente se convierten en religiosos protestantes y esta práctica se va filtrando ya a otros adultos de las familias de Joel. No así a las familias del lado de Gregorio.

En esta ideología religiosa se desalientan prácticas o ritos culturales que celebren o veneren santos o deidades, así como la representación que se haga de estos. Desde aquí el consumo de bebidas embriagantes es doblemente descalificado tanto por el uso asociado a las festividades católicas, como por el tipo de problemáticas que genera en la salud física, mental, familiar social, etc, de los usuarios, que los descarta como buenos cristianos.

A pesar de esta conversión de creencias religiosas, las familias de Joel continúan llevando a la práctica otros ritos y costumbres provenientes de sus comunidades originales, como puede ser la participación activa en las celebraciones por día de muertos, así como en las festividades en honor de los Santos Patronos de sus pueblos originarios, así como otros usos y costumbres que se relacionan con la vida social y política de la comunidad:

Testimonio de informante de la comunidad:

“Actualmente su organización (la de Joel), se agrupa cada viernes en la noche o sábado, para discutir los problemas relacionados con la vivienda y el terreno, puesto que ahora ya les van a construir, sin embargo antes de que hubiera una ruptura en el grupo y nacieran dos bandos, la gente se unía para hablar de las ventas, así como de las ayudas que se necesitaban, así mismo se unían para hablar de las fiestas de los patronos o como la del día de los muertos y generar ofrendas o convivios colectivos.

Ahora en las asambleas solo participa la gente que es del bando de Joel, y hacen lo mismo pero sobre todo es para ponerse de acuerdo en esperar que se vaya la gente del bando de Gregorio y que puedan empezar a construir,... dentro de estas mismas asambleas ellos ponen las reglas de cómo ver y resolver los problemas que haya en el campamento...

Sin embargo la ayuda que se puede proporcionar a las familias en el pueblo, por parte de la comunidad del lado de Joel, ahora la han ido condicionando, sobre todo en función de la no compra o no consumo de alcohol:

“aún apoyamos a la gente de San Juan Copála, y más bien ellos vienen a pedirnos ayuda y sí cooperamos cuando se trata de la fiesta del Santo del pueblo, pero no nos gusta cooperar para que compren alcohol, queremos que sea algo productivo para la comunidad, si nos piden dinero por alguien que murió o para hacer un camino o para otras cosas que tengan beneficio pues sí cooperamos, si no, no”

Así, por una parte el representante legal es el líder que tiene los contactos institucionales, y por otra la división entre las familias del campamento, rompió totalmente toda comunicación con el otro grupo de familias. Frecuentemente las

familias en torno al líder desplazado, no entran en contacto con la red de apoyo – económica, de salud y educativa- institucional del campamento o bien ocupa un lugar subordinado en ella. De hecho entre estas familias, aún prevalecen prácticas que la comunidad Triqui en su conjunto tendía a ejercer cotidianamente desde su llegada a la ciudad y al parecer incluso desde antes.

Actualmente, es en la comunidad de Gregorio donde por ejemplo, el consumo de alcohol ha prevalecido sobre los varones jóvenes y adultos e incluso se ha intensificado, además de empezar a abarcar a algunas madres de familia de este bando.

Correlativamente, en este sector se observa también más violencia familiar y con los vecinos, más necesidad económica, permaneciendo los hijos /as solos por más tiempo y con menos supervisión familiar o comunitaria, contrario a lo que ocurre con las familias del representante legal, quienes supervisan más tiempo a los hijos /as.

Testimonio de informantes de la comunidad:

“... los mismos niños a veces cuando sus papás se enojan les pegan porque no van por las cervezas o por el refresco y esto es casi diario....están golpeados, las marcas no se ven porque son en la espalda o en las piernas, pero cuando uno los abraza o juega con ellos el dolor que sienten es pues se ve y dicen que no los agarren de ahí, y cuando utilizan short se notan algunas marcas.... a las niñas les regañan a gritos y algunas veces a insultos”

“Los pleitos por tomar de este lado (sector del representante) hago mención a que son hechos individuales lo que quiero decir es que son aislados, no se dan en todo el grupo....esto hace ver una primera diferencia entre los bandos...en el grupo de G (líder desplazado) es más violento cuando toman...esto es muy común cada viernes o jueves inician a tomar, cuando uno visita el campamento puede ver cómo ellos se encuentran en las casas con cartones de cerveza en algunas ocasiones o con botellas... si a uno se le ocurre ir varios fines de semana seguidos puede darse cuenta que también hay mujeres ahí tomando con ellos”

De igual afirma entre estas familias, los varones a cargo, con frecuencia dejan de trabajar varios días a la semana a causa del consumo de alcohol, también emplean más dinero del gasto familiar incluso de las becas escolares de sus hijos en la compra de cartones de cerveza, que agotan en unos cuantos días.

Las madres y jóvenes mujeres tienen que prolongar las jornadas laborales, incluso ausentándose por semanas para vender en ferias o sitios foráneos para compensar estas pérdidas económicas, por lo que se ausentan por más tiempo de casa.

Los hijos/as menores que apoyan el ingreso familiar trabajando en la venta ambulante en vía pública con frecuencia completan el ingreso pidiendo dinero en la calle, cuando entre la comunidad la mendicidad no ha sido una práctica corriente para obtener ingresos:

Si el papá de las niñas ha estado varios días tomando uno ve que no hay mucho dinero para comida...entonces ellas comen la misma comida durante más de dos o tres días, es decir arroz y frijol durante ese tiempo y como dicen los chavos del campamento es que esas familias casi no viven juntos, sino que las niñas son las que están en el campamento y los padres están en su puesto y ahí viven....luego se van muy lejos a vender y también ahí si el papá anda tomando insulta a la mujer...

Por estar tomando es que las familias no tienen dinero para comida y los niños están sin comer a veces por todo el día...los padres muchas veces no van a trabajar y bueno esta gente trabaja dos días para no trabajar 5, por lo que la cantidad de dinero es muy baja... en algunas ocasiones son las mujeres las que vendiendo consiguen dinero para la comida, pero no es mucho por lo que se come poco y mal...cuando los dos esposos toman los problemas son más pues ahora los niños de plano en casa no tienen que comer y lo consiguen con otras familias, que muchas veces no se los dan sin hacer comentarios como “que te lo de tu padre” o “yo no te debo mantener”; así también los niños más pequeños (2 a 6 años), son a los que se les nota más el descuido... andan siempre sucios... ahora otro problema que tienen los niños es que están muy abajo en la escuela por la falta de material, y bueno los que tienen beca...pues no se ve....porque los señores toman el dinero de la beca para seguir tomando

Originalmente el consumo de alcohol constituía una práctica común sobre todo entre los hombres adultos de la comunidad y ha formado parte de la vida tradicional desde su lugar de origen tanto para actos religiosos, sociales, políticos y curativos, como sucede regularmente entre muchas de las sociedades indias de nuestro país (Di Pardo, 1987 y Navarrete,1988). Se admite entre la gente del campamento Triqui, que al vivir en la ciudad los hombres y jóvenes varones se involucraron cada vez más en un consumo excesivo, habiendo con ello más problemas y violencia en las familias y entre vecinos.

3.1.4.2 No dejar de ser Triqui. El idioma Triqui.

Otro ejemplo sobre cómo las familias divididas han seguido distintos caminos en su organización familiar y comunitaria, lo constituye el que las familias del lado de Gregorio aunque en su mayoría saben hablar español, también se comunican en Triqui. Adultos y niños conocen y practican el idioma Triqui. En sus casas predominantemente se comunican en Triqui. Caso contrario con las familias de Joel, en donde resulta que más bien son excepciones aquellos niños que hablen en Triqui y algunos más sólo lo entiendan.

Las familias se comunican predominantemente en español. De hecho una inquietud primordial en el proyecto de trabajo con la comunidad por parte de Joel y sus seguidores, consiste en poner en marcha una especie de escuela al interior del campamento que se enfoque a instruir a los niños y niñas Triqui sobre su idioma natal, sus prácticas y costumbres y tradiciones Triqui, que según él ayudaría a rescatar tradiciones y costumbres valiosas de su cultura que él mismo considera se han ido perdiendo en el campamento.

Esta preocupación se exterioriza únicamente entre la gente de Joel, no así entre la gente de Gregorio, cuya situación al respecto contrasta notablemente con la del otro bando:

Informantes de la comunidad indican lo siguiente:

“es cierto que los planes de Joel son muy buenos, eso de rescatar el lenguaje y las costumbres más bonitas de su grupo, como las bodas Triqui y demás es muy padre, pero también hay que entender que el y

su familia han sido instruidos en otra religión Mormónica, por lo que se, y bueno eso hace gran cambio entre las actitudes de Gregorio y de Joel...bueno y para mí me suena chistoso que Juan quiera rescatar el poder escribir el lenguaje Triqui cuando los niños que sí lo hablan son los del grupo de Gregorio, y porqué digo que es paradójico, simplemente porque la gran mayoría de los niños del grupo de Joel no habla y apenas entiende el lenguaje Triqui, mientras que los otros niños lo hablan, por ejemplo pondré el caso de los hijos del mismo Joel y los de Gregorio, de lo que he podido constatar los primeros no entienden ni jota de lo que es el idioma, mientras que los de Gregorio sí..”.

“...de la misma forma las asambleas sirven para buscar las alternativas de enseñar a los niños las costumbres de los Triquis, desde la lengua, hasta el cómo casarse en una boda Triqui”.

3.1.4.3 La boda Triqui, igual y diferente entre bandos.

Otros usos y costumbres que esta comunidad Triqui ha traído consigo a su llegada a la ciudad, es el caso de la boda Triqui, siguen siendo valoradas por el colectivo en general, aunque relativamente sostenidas tal cual en la práctica. La boda Triqui es otra práctica cultural del grupo que se ha modificado de distinta forma según del bando que se trate.

La gente de Joel está de acuerdo en conservar de la boda Triqui, pero aquello que tiene que ver más bien con la forma de llevar a cabo el rito y las celebraciones, desde luego moderando el consumo de alcohol. Están de acuerdo en la forma de vestimenta que se emplea, en guardar las formas que se usan en el pedimento de la novia y los pasos de esta secuencia.

Tradicionalmente las jóvenes Triqui pueden ser pedidas a partir de los trece años de edad y el límite se consideraba más o menos a los 18 años. Para pedir a la novia es necesario que el novio y su familia proporcionen una dote a la familia de la novia. Una dote que podía ascender a los 60,000 pesos y que se da en pago para resarcir el tiempo y gastos invertidos en la crianza de la hija, que una vez que se entregue a quien la pide dejará de apoyar el trabajo doméstico de su familia.

En la comunidad de Joel actualmente se tiende a considerar que las jóvenes Triqui no deben casarse tan jóvenes, porque eso impide que ellas puedan continuar estudiando al asumir nuevas responsabilidades domésticas como es la procreación y crianza de varios hijos, la atención al esposo y cumplir con labores del hogar. Incluso deben apoyar el ingreso familiar vendiendo artesanías u otros productos. Cuando en su comunidad es pedida una Joven Triqui, si esta es muy chica –13-16, 17 años, ellos han rechazado el pedimento.

Frecuentemente Joel y su familia tienen que hablar con los padres de alguna joven que ha sido pedida para convencerlos de declinar la oferta. El líder Joel, Doña Lola su esposa y varias familias que están de su lado, creen que los y las jóvenes debieran primero terminar sus estudios, al menos la educación secundaria y de ser posible la educación bachiller. Según expresan es una forma de progresar, de que puedan obtener un mejor ingreso y evitar que toda su vida tengan que estar atendiendo un puesto en la calle.

Esperanza una joven de 28 años quien es hija del líder Joel explica implicaciones importantes cuando se contrae matrimonio en este tipo de comunidad:

“...esta niña ya no quería seguir estudiando pues ya iba a cumplir 13 años, y a esa edad se acostumbra que las mujeres ya pueden casarse, algún hombre que se entera de ella puede pedirla a sus padres y si ellos la dan tiene que pagar un dote,.... este dote es de entre 40 mil a 60 mil pesos y dos fiestas donde el hombre paga todos los alimentos y bebidas que los padres pidan, una fiesta es antes de la boda y se mata a lo mejor un toro y hay cervezas y refrescos, luego viene la boda donde el novio también paga todo y se es más gasto de comida que piden los padres,,,bueno, dependiendo de los padres. El dote se paga a los padres por el tiempo que mantuvieron y que cuidaron a las niñas, ...pero yo creo que esa vida no es la mejor pues después de casada una niña ya no puede estudiar ni dedicarse a nada, lo que le espera son golpes, muchos hijos y trabajar vendiendo en las calles artesanías,es mejor si las muchachas estudian y tienen una carrera con la cual puedan ganar su dinero pues más fácil”

Otra informante comenta:

“Imagínese si toca que el esposo es de los de allá (del lado de Gregorio) o así...muchos de nuestro pueblo piensan todavía como antes...ahí pues entonces es por tanto y tanto que toman los hombres , ahí uno se tienen que ir a vender diario todo el día ...pues así casi mantener al hombre y pues hay que salir a trabajar para mantener a los hijos”

Para Esperanza estudiar lo más posible también es importante porque las personas pueden aprender a expresarse adecuadamente y entender a otras personas que son preparadas. Ella ha concluido la educación secundaria y pretende cursar la preparatoria abierta.

Después de cursar la secundaria, a los 16 años ella fue pedida como novia Triqui por un joven Triqui de un campamento del centro de la ciudad. Aunque se pactó con el novio, que Esperanza continuaría sus estudios, no fue así, varias situaciones se conjugaron para ello. Esperanza se ha separado de su esposo y explica así lo que sucedió:

“...hubo muchos problemas desde principio, yo siento que su machismo ganó, ...empezó a tomar mucho...y pues él quería más hijos..yo no ... también yo cuando lo conocí vivíamos muchos en los puestos donde también ahí vendíamos ...y la gente que estaba se dividió en dos grupos, su familia de mi esposo era del otro grupo y nosotros éramos del otro, entonces había problemas...ya no sabía uno para dónde hacerse”.

Esperanza no desea que su hermana menor de 14 años se case tan joven como ella. Piensa que su hermana debe seguir en la escuela porque además ha obtenido muy buenas notas al cursar secundaria, incluso porta uno de los primeros lugares de aprovechamiento escolar en el plantel.

Actualmente entre la gente de Joel se procura que se pida o se de a las novias en matrimonio hasta que los y las jóvenes cumplen 18, 20 años en adelante. Se esfuerzan en convencer a las posible parejas de “esperar, conocerse un poco mejor, que estudien”, como si mientras pudiesen ser novios y ya más después si insisten, sí todavía están disponibles pues entonces ya se pueden casar.

Si es el caso de aceptar dar a la novia siendo ella muy joven, (ente las familias de Joel se han dado dos o tres casos), Doña Lola y Joel gestionan para que los padres condicionen su permiso a cambio de que el novio acepte y apoye el que la chica continúe estudiando y que **“no se llene luego luego de hijos”**.

Incluso proponen un trueque en el que el novio no tendría precisamente que dar dote a los padres de la novia, a cambio de que aceptara y cumpliera tal proposición. Así el novio sólo tendría que enfrentar los gastos de los convivios.

Esta posición respecto a la prolongación de las edades para dar a las novias Triqui entre las familias del lado de Joel, de alguna manera ha desalentado la realización de bodas comunitarias con más frecuencia.

Aunque del lado de Gregorio apegándose más a la tradición, se han celebrado algunas bodas más que en el otro bando, con novias demasiado jóvenes, de cualquier forma estos acontecimientos no son tan frecuentes, aun cuando hay jóvenes disponibles.

Se ha considerado que el reunir la dote suficiente para las familias constituye un gran obstáculo. Así que de una u otra manera la realización de esta práctica se ve condicionada y en cierta medida nuevas generaciones de adolescentes aun en edad escolar van retrasando el matrimonio.

3.1.4.4 Becas y recursos institucionales. Unos más, otros algo y muchos poco.

Debido a que Joel es el líder que tiene los contactos institucionales, y que además la división entre las familias del campamento, rompió totalmente toda comunicación con el líder Gregorio y sus seguidores, es que las familias de este último escasamente han entrado en contacto con la red de apoyo social institucional del campamento.

La influencia de los grupos religiosos no alcanza a la gente de Gregorio. En general el grupo de Gregorio ha permanecido como una comunidad más cerrada en comparación con el otro bando y absolutamente hermética a todo lo que establece contacto con sus oponentes. Quien es amigo o conocido de Joel y sus familias, automáticamente se convierte en enemigo de Gregorio y su bando. Debido a ello en este estudio pocas conversaciones con familias del lado de Gregorio pudieron realizarse.

La situación mencionada parece influir para que en la comunidad de Gregorio, en menos ocasiones se pongan en práctica actitudes y comportamientos relacionados con el buen funcionamiento del campamento y de sus propias familias. Inclusive tiende a prevalecer una actitud hostil hacia los prestadores de servicios que visitan el campamento, incluso hacia los mismos profesores de sus hijos (as).

Por otro lado, al no sujetarse a los acuerdos y reglas que norman a las familias del lado de Joel, en la comunidad de Gregorio tiende a haber más alcoholismo, más violencia familiar, más necesidad económica y los niños y niñas están más tiempo solos y con menos supervisión familiar o comunitaria:

Lo que ha pasado con Gregorio y su grupo, es que....como que las costumbres que ellos tienen en su lugar de origen las están transportando a este medio, en alguna platica con señoras del campamento (del bando de Gregorio) ellas me decían que en el pueblo es permitido que los hombres tomen mucho y también es permitido que les peguen a sus mujeres, y que entre sus costumbres es permitido tener dos mujeres, y creo que hasta más. Estas costumbres, las practicaban desde antes de que se desunieran en dos grupos, y de la misma forma he visto que de alguna manera lo siguen haciendo y no nada mas las personas que son del grupo de Gregorio, sino también personas que son del grupo de Joel, pero eso sí le digo que es menos en las familias de Joel y también tal vez no toman tanto el alcohol como los de Gregorio, pero sí he llegado a ver que les pegan a los hijos o a sus mujeres (en las familias de Joel), bueno pero sí más en las gentes de Gregorio”.

....”la principal diferencia es el consumo de alcohol, en el lado de Gregorio toman desmedidamente y diario, hombres y mujeres por

igual, sin embargo en el otro lado no es tan así, también otra diferencia es los jóvenes, ... allá (del lado de Gregorio) siempre han sido niños descuidados por los padres, porque los papás se la pasan tomando todo el día, hasta se gastan lo de las becas en cerveza y las mamás tienen que salir a trabajar para poder mantenerlos, así que los niños pueden hacer lo que quieran, y eso se ve ahora en los jóvenes que además de tomar mucho, usan drogas y algunos de ellos hasta golpean a sus padres, un ejemplo son los hijos de Gregorio quienes dos de ellos golpeaban a sus papás y uno ya se fue para Estados Unidos y el otro lo tuvieron que internar porque tomaba mucho y consumía drogas, esta situación es porque los padres no les dicen nada a estos hijos y se dejan, muy diferente de estos muchachos son los de aquí ...estos son más tranquilos, centrados aunque luego se quieran revelar”

....”pero porque pasa esto con la gente de Gregorio, la explicación a la que he llegado, es que de la misma forma en que los niños tienen que ver las agresiones por parte de sus madres y aprenderlas, también deben aprender el Triqui porque en sus casa, adentro, solo se habla en Triqui y no en otro idioma, mientras que en varias familias de las de Joel esta costumbre se ha ido perdiendo, por ejemplo Vico y su hermano ya no hablan el Triqui, mientras que Jo y Ra lo entienden y medio hablan aunque con pena, por lo que ellos me dicen, pero es que en sus casa es la única forma de comunicación.

Y bueno menciono que es paradójico, porque lo que Joel pretende es instruir a los niños que no hablan el idioma, desde enseñárselo a hablar, para que ellos lo sigan utilizando, mientras que el grupo de Gregorio lo hace sin planificar, solo lo enseña y se acabó, no anda de que se va a construir un salón o algo, solo lo hace. Pero esta diferencia también es marcada, ahorita mencionaba que solo lo enseñan, pero de la misma forma también solito enseñan que el hombre esta por arriba de la mujer Triqui y que la pueden humillar y violentar, y estas costumbres que Joel intenta erradicar con su gente son las que más aprenden los niños de Gregorio, bueno en los dos bandos.

Otra consecuencia generada por la división de la comunidad, ha sido que en el bando de Gregorio difícilmente se accede a becas y recursos del gobierno destinadas al campamento a través de Joel, siendo además este, casi el único medio por donde entran los servicios. Actualmente Joel ha asegurado 25 becas para su distribución entre las familias de su lado, Becas tanto para niños que

cursan educación básica como para madres solteras, discapacitados entre otras. Mientras que en el bando de Gregorio sólo cuentan con cuatro becas escolares.

Otro ejemplo lo constituye el hecho de que en un corto plazo las familias de Gregorio no podrán acceder a las viviendas que el INVI construirá en el predio, gracias a la liquidación de la deuda del terreno y de las gestiones que el bando de Joel ha continuado haciendo para que se proceda a la construcción de sus casas:

“ A los de Gregorio los van a reubicar...en otro predio que consiguió Joel para ellos, pus para que ya se vayan de ahí, por que mientras no se vayan los de Gregorio, pues aquí no pueden empezar a construir.... a la gente que ha pagado....pero también va a haber gente como muy seleccionada (del bando de Gregorio, para quedarse) porque aunque seguían a Gregorio, se van a quedar en el terreno, porque ya después sí pagaron y porque algunos de sus hijos tienen beca y para que no la pierdan Joel les dijo que sí se podían quedar, es el caso de los papás de Delia”.

Aunque el campamento se ha dividido desde hace tiempo en dos comunidades con sus respectivos líderes, los recursos y apoyos del gobierno se distribuyen con base en un único representante de la comunidad, que como puede que reparta equitativamente los recursos, como puede que lo haga a su discreción, que podría derivar en una desigual distribución así como condicionar la ayuda que debiera ser gratuita.

Prestadores de servicios que atienden a poblaciones de distintos campamentos en la zona de Iztapalapa indican las arbitrariedades a que se ha prestado el uso y distribución de recursos y beneficios económicos que programas de gobierno otorgan a población en condición vulnerable (menores de edad, madres solteras o discapacitados), cuando su designación o distribución es mediada por líderes comunitarios:

...entonces si no está previamente autorizado por el líder que bueno esta persona reciba o no, o sea no la pueden recibir (la beca) porqué, porque no puedes entregar tu papel no?, incluso en alguna ocasión, no en los campamentos que el compañero menciona de aquí más cerca, sino un poquito más lejos, se le perseguía al visitador cómo a

ver y qué tanto está anotando no?, y se le mandaba un supervisor para ver qué era lo que se hablaba con la gente y que ellos autorizaran no?, y sobre todo había mucha marginación en cuanto al que se reveló, él que no quiso participar en la marcha o no apoyó en el último cierre de calle, aunque tenga discapacitados no le toquen su cuarto y no podíamos tocarles su puerta.

“...este problema de no pagar el predio los ha excluido de varias cosas, como el tener su propia casa o poder asegurar la escuela a sus hijos y esto el consumo frecuente de alcohol...esto también provoca que los seguidores de Joel los vean como vividores”.

De acuerdo con el relato, la consideración de los prestadores de servicios es que si algún colono o familia no participó en el mitin o en la marcha del grupo o a las normas de comunidad donde reside, esto puede ser motivo para que se le prive de beneficios tales como becas escolares o para discapacitados, que ellos entregan u otros servicios.

Se puede apreciar que la negociación con autoridades y representantes de programas oficiales donde las comunidades susceptibles de obtener beneficios y recursos de tales programas, la mayoría de las veces tienen que ser ellas las que deban y tengan que ajustarse a los criterios institucionales y administrativos de los programas para hacerse acreedores a tales servicios y prevendas.

Tales criterios la mayor parte de las veces son establecidos de forma externa sin considerar o incluir un conocimiento pertinente del funcionamiento de las comunidades a quien intentan beneficiar. No se es sensible a sus formas propias y particulares de organización social, política y cultural.

Esto ha desencadenado entre los supuestos grupos beneficiados, rupturas y conflictos al interior de las propias comunidades, así como una alteración de sus formas tradicionales de organización. Frecuentemente comunidades bien integradas socialmente devienen en grupos enfrentados u opresores unos de otros.

Así también, sucede que líderes que originalmente ocupan cargos principales entre su comunidad a partir de desempeñarse como líderes por acuerdo comunitario, para representar aquellos intereses que representen el sentir del

grupo, pueden llegar a convertirse en representantes que solo busquen el propio beneficio so pretexto de ejercer un cargo supuestamente honorario, originalmente dado por prestigio social y labor comunitaria. Generando con ello situaciones clientelistas o partidistas donde antes no las había. Ocasionando que líderes y representantes puedan tomar decisiones y emprender acciones no equitativas para sus representados, actuando arbitrariamente o a discreción por un interés particular y no en pro de su colectivo.

En el campamento Triqui, la división de las familias en dos bandos enfrentados y las dificultades desencadenadas, parecen estar originalmente suscitadas por este trastocamiento de la vida comunitaria, donde a cambio de un lugar seguro para vivir la organización político social y cultural de la comunidad Triqui tuvo que ceder. No se sostuvo la existencia y organización simultánea de dos o más líderes comunitarios, o el funcionamiento de cooperativas.

Estudios y evaluaciones realizadas desde el sector académico hacia el impacto de programas del gobierno de salud y educación y que intentan abatir las repercusiones por condiciones de pobreza y de rezago educativo (Programas Progresá y Oportunidades) en poblaciones consideradas marginadas, han explorado los rasgos básicos de los diseños de este tipo de programas oficiales y cómo de ahí se derivan problemas y consecuencias negativas para las poblaciones donde operan, (Scott, 1999).

En las evaluaciones se comentan entre otros aspectos, que "la focalización dentro de las localidades puede tener costos sociales importantes en la cohesividad (sic) de las comunidades" (p. 57). En el mismo volumen, al obtener las conclusiones de un trabajo de evaluación en 12 comunidades, Nahmad (citado en Scott, 1999) y coautores muestran como el programa se ha convertido en una realidad.

Los autores antropólogos sociales se sienten, en primer lugar, obligados a explicar uno de los rasgos esenciales de las comunidades campesinas e indígenas: "tienen un sistema de redistribución igualitaria por diferentes mecanismos de control social; el programa está generando alteraciones en el orden interno y las

autoridades manifiestan inconformidad por el procedimiento externo y vertical" Como ejemplo de estos mecanismos de redistribución, señalan: "En el caso de las becas de niños en Solidaridad, en la comunidad de Xitlama, Puebla, los padres de familia decidieron que se distribuyeran entre todos los niños, comprando uniformes para todos los alumnos de la escuela". Concluyen señalando lo siguiente: "los vínculos de amalgamiento social están siendo fragmentados por decisiones externas, lo cual genera conflictos en las familias extensas, entre barrios o entre las promotoras y las no beneficiarias.

A futuro se prevé un conflicto más profundo en cada comunidad. Las formas de gobierno y liderazgo tradicional no han sido tomadas en consideración, por lo que éste es otro punto de conflicto a futuro" (pp. 106-107).

En el mismo sentido apuntan los testimonios recogidos por Zepeda (Ojarasca, La Jornada, 13/09/99), quien primero nos informa que la población le llama al programa, irónicamente, el Probreza. Luego añade que: **de las 130 mujeres de la comunidad de El Cuayo-Esperanza (Veracruz) solamente escogieron a 90**. El precio consiste en hacer el trabajo de limpieza de la comunidad. Las 40 excluidas están enojadas. No quieren hacer la faena que antes hacían por acuerdo común. Las nuevas faenas son obligatorias con el pretexto de la participación comunitaria. Las mujeres pelean entre sí. El pueblo se divide. No se entiende por qué, **"si todas las familias están igual de pobres, sólo a unas les tocó"**.

3.2 Desarrollo escolar y comunitario de niños y niñas Triqui.

En el desarrollo de esta sección de resultados, se presentan hallazgos referentes al proceso de escolarización por el que van transitando los niños (as) indígenas en escuelas primarias de la ciudad y los problemas que presentan desde la perspectiva del profesorado.

Posteriormente se procede a contrastar las visiones y argumentos del profesorado sobre el desempeño escolar de los niños indígenas, con la descripción que hacen integrantes de la comunidad Triqui, en cuanto al apoyo comunitario y familiar que proporcionan hacia la escolarización de los hijos (as).

Al proporcionarse ambas perspectivas, se aprecia cómo el enfoque del profesorado tiende a descalificar la cultura de los niños y niñas Triqui en general, globalmente y de forma indiscriminada. Atribuyéndole una serie de problemas incluso de orden moral. Después coloca tales atributos culturales en relación con fallas escolares que niños (as) indígenas muestran (unos más otros menos, según al grupo de familias a que pertenecen en el campamento Triqui, aunque esta distinción no es percibida por los maestros). Mirándolos como elementos culturales que afectan negativamente la escolarización de estos alumnos.

Aunque sí hay dimensiones culturales y socioeconómicas que tenderían a desalentar la constancia escolar, en el sentido de la asistencia regular, la puntualidad y el cumplimiento en entrega de tareas y materiales, también es visible que hay un sector de familias indígenas de este campamento que procuran en todo sentido y dentro de sus alcances apoyar la escolarización de sus hijos (as)

En esta sección también se exponen datos sobre el rendimiento académico de los y las niñas indígenas que cursan la educación primaria, e igualmente de los adolescentes en secundaria; niños, niñas y adolescentes que desertan, edad, sexo y grupos de familias a que pertenecen, entre otros.

También se describe el ambiente, dinámicas de trabajo en las aulas y antecedentes institucionales del plantel escolar donde acuden los niños (as). Al finalizar se reflexiona sobre las implicaciones pedagógicas en la atención educativa proporcionada.

3.2.1 Causas de inasistencia escolar de niños y niñas Triqui de educación primaria, desde la perspectiva de su profesorado.

Una parte importante de los niños y niñas Triqui, acuden a la escuela y cubren una jornada laboral para obtener ingresos económicos, la mayoría de las veces en la vía pública. En este estudio el 68% de menores de esta comunidad se desempeña en una actividad remunerada fuera de casa, por lo regular los fines de semana y periodos de descanso y vacaciones, en horario matutino, y/o vespertino con un promedio de entre seis a ocho horas cada día y normalmente en el comercio en vía pública, atendiendo en puestos ambulantes de venta de sus familias.

La mayor parte de las veces la jornada laboral es en compañía de sus padres o familiares. En el menor de los casos otros menores se emplean con comerciantes que no son familiares ni pertenecen a la comunidad Triqui.

Los profesores de los niños y niñas Triqui que cursan la educación primaria en planteles públicos regulares, coinciden en que los niños indígenas que atienden, presentan constantemente problemas con la escuela. La inasistencia de los niños a clase, fue frecuentemente reportada:

“El motivo frecuente, porque además esa es nuestra visión, es el educativo por cuestiones de aprendizaje y es por no asistencia, igual, porque no asisten, porque vienen sucios, porque no cumplen con tareas, con materiales, mucho ausentismo podríamos decir”

“Sí y además los papás... nunca vienen y avisan, o sea dejan de venir los niños y ya después ¡ah!, ...aparecen es algo normal para ellos., si

no tengo ganas de ir pues no voy....y eso les afecta, bueno les afecta a su aprendizaje, es más bien por eso que sean más lentos en general, es por la inasistencia, es un atraso”

“Son cuestiones de, culturales o de educación es muy común que si es para fiesta pues falta, si hay faena pues falta. Si es la fiesta de su pueblo se van a la fiesta del pueblo, si hay faena, si hay mitin.....se reúnen, si tienen que trabajar urgentemente, si hay que vender no pus también.....y aquí es donde qué, se atrasan los niños”,

Entre el profesorado, estas distintas actividades de organización de la comunidad Triqui, resultan un obstáculo para el desarrollo escolar de los alumnos (as) Triqui. No sólo provocan una asistencia irregular de los niños a la escuela, como lo han indicado.

Los maestros también parecen considerar que las faenas comunitarias no están al alcance de ser una justificación “razonable”, para no acudir a la escuela. No sustituyen la importancia del colegio. Si se falta a clases por tales razones, es como faltar por gusto, por antojo, por flojera: ***“si no tengo ganas de ir pues no voy”***

Incluso, se considera que la organización Triqui en general, ha persistido en conservar y desplegar comportamientos y costumbres, no propicios para el contexto citadino en el que actualmente viven.

....”hay campamentos que son estrictamente de etnias y en esos campamentos de etnias el lenguaje no es una dificultad, (se refiere a que casi todos hablan español) ahí la dificultad es su cultura, ellos se cierran, ellos permanecen con el término de migrante porque se han cerrado bajo sus rejas no permiten que nadie entre, de hecho hay hasta guardia no entra cualquiera y ...los niños que se quedan relativamente solos, también se quedan relativamente cuidados, sí porque el que está ahí ve que no se salgan, si se salen a dónde van,

están cerrados con candado o sea la de guardia abre el candado para entrar o para que salgan, pero la bronca ahí es que ellos por falta de cultura hacen muchas cosas en forma de vida que luego aquí les generan problemas, de conducta por ejemplo le hablo de, o sea ellos quieren orinar, quieren orinar y no hay de que ¿me deja ir al baño?, ¡no!se salen, se salen del salón y cuando usted los va a ver...pues no avisan, o sí les dices a dónde vas?, pues voy al baño pero ya el chamaco ya va en el pasillo sin avisarle a uno”....

Esta convivencia y formas de relación al interior / exterior que la comunidad mantiene, así como las faenas comunitarias de los Triquis, difícilmente son vistas como algo funcional de la comunidad, al menos para la escolarización de los niños. En la visión del profesorado constituyen una serie de costumbres que no logran conectar con la sobrevivencia de una organización comunitaria que incluye elementos políticos económicos y culturales, que buscan la trascendencia de su colectivo.

En su lugar son consideradas un obstáculo que no permiten a la comunidad abrirse, y por ende evolucionar, progresar. Dicen los maestros son “**comunidades cerradas**”, visto así, resultan más un obstáculo, algo deficiente del comportamiento de la comunidad.

En las faenas comunitarias, los profesores consideran que los niños juegan un importante papel, lo que podría constituir una cantidad de tiempo y esfuerzo que los niños y niñas “le roban a la escuela”:

“esta población es de escaso aprendizaje....normalmente la forma de pensar que aplico yo para esto es que los recursos económicos de por acá, la mayoría son... son muy bajos, ¿si?, entonces muchos de ellos tienen que trabajar y si no trabajan por lo menos pues andar ayudándole al tío o a la tía, para... para obtener, ya sea un poco de ayuda económica o alimento”....

“Los niños que trabajan y son indígenas, este... ¿como se llaman? R... y Ch que este...se van a trabajar, sus mamás hacen sus pulseritas, diademas...y luego se los llevan a vender y no vienen a la escuela, son niños muy listos, pero a la semana falta dos días por que se enferma por que se va a trabajar, por que llegó tarde, por que”...

....”los niños en sí están acostumbrados de hacer faenas dentro de los campamentos, a lo mejor los niños en cierto grado participan pero no sólo ellos sino toda la gente que está dentro del campamento, hacen las faenas para limpiar para recoger para, no sé, cosas, para todo”....

Para los maestros, algunas labores comunitarias de sobrevivencia, - como el trabajo familiar- parece que no son merecedoras de considerarse como tales. Se les desprovee de todo sentido doméstico y cultural y se les considera como prácticas que incluso corrompen la calidad moral de quienes participan de esta:

...”tienen unos padres irresponsables que los explotan, que viven a expensas de los demás, que los enseñan inclusive a ellos a vivir a expensas de los demás, a pedir limosna, a faltar constantemente en clases, a no preocuparse”....

....”pero eso sí, en navidad y en el día de muertos, que es para pedir calaverita, los niños faltan como no tienes una idea, ¿y por que faltaste?, es que me dediqué a pedir mi navidad, es que me dediqué a pedir calaverita, entonces los señores están acostumbrados, ya buscaron la manera sencilla de mantenerse, ¿cómo?, creando lastima, y eso es una manera de ellos muy sencilla”.....

Sobre estas situaciones debe precisarse, que solo algunos niños (as) del campamento recurren a “pedir”, en la vía pública, como una forma de completar el gasto familiar. La mendicidad puede llegar a ser practicada por los niños(as) que viven en el sector del líder desplazado (que en adelante nombraremos **G**), pues frecuentemente viven en condiciones más precarias que las familias del otro sector. Esta distinción pasa desapercibida para los profesores.

Otras razones que indican los profesores para que niñas y niños no asistan con regularidad a la escuela, son las siguientes:

...”más que ellos tengan que trabajar, es que los padres no están al pendiente de ellos, entonces el niño si quiere viene, si no, no viene, el papá ni se entera, ¿por qué? Por que se va a trabajar o aunque no se vaya a trabajar, simplemente dice no quiero ir y no viene, o sea, son como que le diré, niños a los que les hace falta atención, muy abandonados ¿no?, entonces pues por eso es que están tan mal, van mal en la escuela”...

“Influye mucho el medio... social, económico, cultural de donde provienen éstos niños, entonces de eso el desconocimiento de los padres, bueno el qué pretenden lograr de sus hijos, entonces no este... como que no tienen claras las metas, por lo tanto los tienen en el abandono total, si el niño quiere viene a la escuela y si no, es igual, que venga o que no venga, pero por el... yo siento que es por el desconocimiento de los padres, que bueno...que no saben que tienen que estudiar los niños, que es bueno estudiar, no lo saben”...

Los argumentos, señalan que los padres de familia Triqui no están al pendiente de los niños, aún cuando están en casa y no salen a trabajar, no se aseguran de que los niños no falten al colegio, parece que se comportan “negligentemente” al no obligar a como de lugar la asistencia a la escuela, (como lo harían los propios

maestros u otro tipo de familias) y que por el contrario depende de los hijos si se va o no a la escuela, dependiendo incluso de si lo desean o no.

Por otra parte también indican que las familias carecen de conocimiento y de claridad en el valor e importancia de la escuela para sus hijos. Para los maestros, los papás Triqui, como que no están pensando o considerando el futuro de los hijos. Un futuro que podría augurar algo positivo si en él, está incluida la escuela. Una familia que no está contemplando así el futuro de sus hijos, es una familia que no es precavida ni cuidadosa en tal sentido, y por ello pone a sus hijos en situación de “abandono, de un abandono social, **“como que no tienen claras las metas, por lo tanto los tienen en el abandono total, si el niño quiere, viene a la escuela y si no, es igual”**”.

Estas consideraciones del profesorado, y las referidas al comportamiento “cultural” inapropiado de los niños y sus problemas escolares de y por persistentes inasistencias, pueden ser constatadas o no entre las familias de la comunidad, dependiendo a cuál bando pertenezcan los niños en el campamento. Están las familias que pertenecen al sector del representante legal, -que en adelante llamaremos J y el sector del líder desplazado, G.

Los profesores no establecen distinción alguna en función del bando cuando se refieren al comportamiento y los problemas de la comunidad y/o de los niños Triqui en la escuela. Los problemas que plantean son sobre los niños y niñas Triqui en general.

3.2.2 El apoyo de las familias Triqui, al desarrollo escolar de sus hijos/as.

Por lo regular los niños y niñas de las familias de J, han crecido con más supervisión de adultos da cada familia y del colectivo en general al que pertenecen. En cambio, esto no sucede así en el grupo de familias de G.

En el grupo de J, a través de las asambleas comunitarias que ellos realizan se han propuesto el cuidar que los niños asistan con regularidad al colegio, al menos que

falten lo menos posible; apoyarlos en los deberes escolares; estar pendiente de calificaciones, tramites administrativos escolares y de llamados por problemas de conducta si estos se llegan a presentar.

Es decir, esta parte de la comunidad Triqui, “procura estar pendiente”. Procura hacer las cosas que hacen otros papás no indígenas – ciudadanos- que mandan a sus hijos a la escuela:

Levantarlos, prepararles un alimento, mandarlos o incluso llevarlos hasta el colegio, a veces recogerlos a la salida; recordarles hacer la tarea, insistir en ello, ver que sacan sus cuadernos y hacen la tarea, vigilar que no se distraigan, que terminen; que se compre el material escolar, entre otros.

Sólo unas cuantas madres de familia pueden llevar a cabo tal supervisión de los hijos durante el día. Aún del lado del líder J, son las menos, debido a que frecuentemente las familias salen a trabajar y los hijos pueden permanecer una gran parte del día sin los padres en casa.

Sin embargo, la organización de esta parte de la comunidad Triqui funciona de tal forma que las mamás que se quedan durante el día, están a cargo de la guardia de la puerta y conforme sus tiempos y actividades domésticas lo permiten, checan por ratos lo que hacen los niños en el terreno, a los que están en el patio o quieren salir a comprar algo; a los que están peleando o haciendo travesuras y desmanes, y sobre todo que sus hijos (as) no se metan en problemas con los vecinos.

Se trata de cuidar que no se salga de control lo que sucede en el campamento, estar pendiente que no se genere desorden o que los problemas no suban de tono con la gente del bando del otro líder o al interior de su grupo. Tratar de parar algún problema a tiempo, en la medida de sus posibilidades.

Regularmente esta vigilancia está encabezada y/o apoyada casi todo el tiempo por la familia del líder J especialmente por Doña L -su esposa-, sus hijas, y familiares cercanos, como un hermano, un primo y sus esposas.

Debido a que los padres salen a trabajar, o no pueden resolver dudas o problemas que los niños enfrentan al realizar las tareas de la escuela, Doña L. frecuentemente ayuda a resolver dudas e inquietudes de los niños y de los padres de familia al respecto, como también apoya en otros requerimientos escolares.

Doña L., es una autoridad al interior de esta comunidad, a ella se acude para pedir consejo, ayuda y consulta para varios problemas que pueden presentarse entre las familias de esta comunidad. Ella puede distribuir o delegar varias de estas tareas entre este grupo cercano de familiares, sobre todo entre las mujeres.

Doña L, puede asumir la tutoría escolar de varios niños que presentan problemas de aprovechamiento escolar, para tratar de que salgan adelante. Ella lo ha hecho así, sobre todo con aquellos niños (as) que han sido beneficiados con una beca escolar y están en riesgo de perderla por problemas de asistencia o aprovechamiento.

Doña L funge como un interlocutor entre la escuela, los maestros y los padres de familia Triqui y entre todos estos y los propios niños y niñas Triqui.

“Mire yo por ejemplo en lo que puedo yo voy a las juntas para firmar la boleta, porque aquí muchos no saben todavía escribir yo veo ahí cómo van los muchachos qué pasó si han entregado los trabajos o porqué no fueron tal o cual día...o que no está poniendo la atención en la clase pues todo eso ...que me diga el maestro qué pasa, qué problema hay y aquí vemos que los papás sepan el problema de ellos y les ayuden, que vean que si ellos no saben o no están pues a ver qué podemos hacer, podemos ayudarles en algo que luego no saben de la tarea, o

ver quién le puede ayudar...pero que ellos deben ver que hay que cumplir”

Este apoyo y supervisión de doña L, aunque es instrumentada sistemáticamente, la rebasa en mucho pues aún cuando se lo proponen funcionar así, la familia de J no se da abasto:

Si no entienden algo de la tarea cómo haces, pides ayuda?, a quién?:

Niños: “A nadie, porque nadie sabe nada”.

Niño 1: “Todos se van a vender”.

Niño 2: “Algunas veces le decimos a doña M que si nos dice tantito, a veces si nos dice, pero luego no nos dice, o pus...no se está ocupada o no está”.

¿Cómo le haces?:

Niño 3: “Pus ya no la hago, es que luego las bibliotecas las cierran bien temprano”.

Son demasiadas familias y doña L como J, no sólo apoyan en este tipo de tareas. Durante el día a Doña L y su familia en general, se le pide ayuda o consejo para diversas situaciones:

....”si los esposos están golpeando a la mujer, nosotros lo que hacemos es ir, o sea que el señor se calme, que vea que no puede estar golpeando, casi no queremos que eso se de aquí....la gente pues cómo le diré ellos a veces necesitan que los veinte pesos que unos huevos o jitomates, pues sí los apoyamos o que arreglar papeles de los niños...lo del terreno y las casas pues aquí lo vemos nosotros hay muchas cosas que tenemos que ver”.....

Entre el grupo del líder J, también se cuida que los niños y jóvenes no salgan del campamento a menos que sea necesario; se limita la visita o entrada de extraños o personas ajenas a la comunidad. Amigos y vecinos visitantes pueden ingresar

siempre y cuando no alteren el comportamiento de los anfitriones y las reglas del lugar.

A pesar de los esfuerzos de las familias de J, por estar pendiente de los niños, apoyarlos en la escuela para que sigan estudiando, niños y niñas de ambos bandos siguen presentando problemas de asistencia escolar. En un bando más que en el otro (familias del líder G).

Por un lado el trabajo entre las familias Triquis, consume mucho de su tiempo y a la mayor parte de sus integrantes sino es que a todos en determinados momentos, y responde así a una situación de sobrevivencia apremiante de las familias indígenas.

El trabajo es omnipresente entre las familias y su socialización se gesta entre los miembros de la familia desde edades muy tempranas. Los niños y niñas desde muy pequeños apoyan la subsistencia del hogar en el seno del trabajo familiar, tanto dentro de casa en labores domésticas como desarrollando actividades relacionadas con la economía de sobrevivencia.

Por otro lado, aunque un rasgo distintivo de sociedades indígenas es su tendencia a un funcionamiento más horizontal en cuanto a su organización política y social¹, la dinámica al interior de las familias, tiende a la reproducción de roles y estereotipos autocráticos entre sus integrantes, lo que acarrea con frecuencia que las niñas deban de ausentarse más tiempo de la escuela para cubrir labores domésticas e incluso solo concluir la educación primaria, no obstante que presenten buenas calificaciones y gran responsabilidad hacia los deberes escolares.

¹ Un rasgo distintivo de las organizaciones de indígenas migrantes es que regularmente no asumen una estructura vertical sino retoman elementos propios de su cultura, como la discusión en asamblea, los cargos comunitarios y la aceptación de que forman parte de sus comunidades de origen, a la que contribuyen a través del envío de dinero para obras públicas (Dirección General de Equidad y Desarrollo Social. México, 2000).

Contrario a lo que ocurre con los niños y jóvenes en edad escolar, quienes en mayor número ingresan a la educación secundaria incluso media superior -aunque también la mayoría deserte- y por su condición de varones pueden quedar exentos de los deberes domésticos e incluso de los escolares:

Niños comentan:

*¿Por qué mandan a llamar a tu mamá? **“Por travieso”**.¿Y que dice tu mamá de eso?*

“Me regaña y dice es la última vez, pero no hay una última vez”.....

¿Ella te amenaza con sacarte de la escuela?

“Mi papá... dice si te sigues portando así te cambiamos a una escuela chafa. Le digo cámara cámbiame y se quedan callados”.

..”a los niños aquí hay que despertarlos y que se paren, si no les hablamos no se paran para la escuela...si yo me voy o cuando me toca que me voy temprano a vender ...luego no se paran y en veces no han ido a la escuela, porque no les hablaron sus hermanas (más grandes)”

*¿Tu hermano le ayuda a tus papás a trabajar?... **“Cuando quiere, cuando no, pus a ver que le pasa, lo dejan y lo castigan y luego a veces no le hablan y luego lo ponen a lavar, cuando sabe que le conviene se pone a lavar, cuando no, mejor no hace nada”....***

¿Cuándo le conviene a él?

“Cuando no tiene ropa él, o por ejemplo hoy se puso a barrer, a tender las camas, ahorita va a tender las camas y eso, porque no fue a la escuela”.....

*¿No hubo clases o faltaron?... **se hizo tarde, nos levantamos hasta las ocho ¿Por qué?... quien sabe, es que no hay nadie, nadie nos levanta, y cuando esta mi mamá y mis hermanas, empiezan a gritar y ya nos***

levantamos a final de cuentas...ya nos dan de desayunar y ya nos vamos”

Las situaciones descritas continúan siendo frecuentes en toda la comunidad Triqui. Entre las familias del líder G, tales condiciones son más evidentes y marcadas, sin embargo entre la gente del líder J, estas se presentan no en pocas ocasiones.

Ello ocurre, no obstante que las familias empiezan a desarrollar un conocimiento o cierta claridad, tal vez aún inconsciente, de beneficios o logros que en la ciudad, implica el paso por la escuela o al menos practicar regularmente actividades relacionadas con ella. Por ejemplo podría conducirlos a: “hablar mejor, conocer más”, “desenvolverse mejor”, “ser alguien”.

Así también, el desarrollo de tales habilidades escolares entre los adultos, les facilitaría apoyar a los niños (as) en casa con los deberes escolares y ello a su vez ayudaría a que los niños (as) culminen ciclos escolares.

Al respecto, Dolores –hija mayor de Doña L- dice que quiere estudiar la preparatoria por lo siguiente:

...”he escuchado a gente que ha estudiado y me gusta cómo hablan, me gustaría poder expresarme así.....cada vez necesito conocer más...tener conocimientos para ayudar a mi hijo y a otros niños del campamento en las tareas, a veces mi mamá que estudió menos sabe más que yo, a fuerza de practicar con los niños del campamento, pues a ella le vienen a preguntar las mamás y los niños con lo de la escuela o también cuando tienen así un problema que su hijo se cortó, que se cayó, que la tarea...así”

Otra ama de casa Triqui, comenta:

“Quiero que ellos estudien...“para que sean alguien en la vida, que estudien, no como uno que no estudió y luego le quiere uno ayudar a los hijos en la escuela a hacer sus tareas cuando ellos no saben, no entienden, y uno tampoco sabe y no les puedo ayudar, me preguntan y no se cómo ayudarles, porque yo no fui a la escuela, nunca fui a la escuela”

De acuerdo con el profesorado, precisamente un tercer tipo de motivo para que los niños Triqui presenten problemas en relación con su aprovechamiento escolar, se refiere a que entre las familias Triqui no se cuenta con las habilidades para ayudar a sus hijos, en los deberes escolares.

El impacto de esta situación, los propios maestros lo reportan así:

...”también influye que a veces hay niños que sí quieren estudiar pero los mismos papás no tienen los conocimientos, no tienen el nivel para poder decir –yo le ayudo en la tarea, yo le complemento , yo le explico- , entonces se queda el niño con lo que puede aprender en la escuela y luego pues tenemos en un grupo ¿no?, que un niño si quiere aprender mucho, si todo el grupo esta en un nivel bajo, o sea, no nos podemos dedicar solo a ese niño para impulsarlo”....

Aquí los profesores (as) indican además, otras condiciones con las que deben contar los alumnos para completar o garantizar el desarrollo escolar. El profesor espera que los alumnos en general sean apoyados o complementados en su aprendizaje y habilidades escolares en casa, mediante el apoyo y orientación de sus padres y familiares.

Esto, complementaría el aprendizaje escolar, sobre todo cuando los mismos profesores admiten que no se darían a basto si tuvieran que individualizar ayudas pedagógicas. Dado que el grupo a su cargo, en general tiene bajo nivel de conocimientos y es numeroso. Por lo tanto, estas ayudas los maestros difícilmente las llevan a cabo.

Por lo que para ellos, es indispensable que el trabajo escolar se continúe y complemente en casa, con la ayuda de los adultos a cargo de los menores escolares.

Sin embargo, de acuerdo con los maestros, desafortunadamente las familias Triquis difícilmente podrán apoyar de esta forma a sus hijos, debido a que generalmente no cuentan con un bagaje académico cultural (en el sentido escolar), para saber y entender qué requerimientos tienen los niños en la escuela y orientarlos. La mayoría no está en posibilidades para explicarles la tarea: lo que en ésta se les pide hacer y resolverla junto con ellos.

Ahora bien esta percepción de los profesores sobre la comunidad Triqui resulta en parte atinada de lo que ocurre con un gran número de las familias Triqui de esta comunidad. La mayoría de los padres de familia Triqui, no saben leer ni escribir en español, algunos cursaron algún grado de primaria y uno que otro de secundaria.

Muchos de ellos aun no entienden del todo en español y frecuentemente los niños y niñas de estas familias fungen como intérpretes de sus padres ante profesores, directores, médicos y otros prestadores de servicios.

Efectivamente, los adultos de esta comunidad, no cuentan con preparación escolar, lo que constituye un obstáculo para que los niños Triqui cuenten con una ayuda eficaz en los deberes escolares. Aun cuando incluso se trate de familias que están al pendiente de los niños y procuran apoyarlos, como suele ocurrir entre las familias de J.

Con todo, entre estas familias se procura ayudar a los hijos con la tarea escolar en la medida de sus posibilidades, lo que frecuentemente se basa en ayudar como “dios les da a entender”:

Por ejemplo, doña D es madre de familia entre el grupo de J, permanece durante el día en el campamento siempre pendiente de sus hijos. Aunque Doña D admite que no puede auxiliar a sus hijos en las tareas debido a, como lo expresa ella, nunca fue a la escuela, doña D hace otras cosas que muestran su interés de que sus hijos se apuren y cumplan con la escuela.

Cuando diferentes prestadores de servicios sostienen conversaciones con doña D, ella frecuentemente comenta con ellos algunos de los problemas de sus hijos en la escuela, y procura hacer evidente que ella está pendiente de todo esto y de que cumplan con la escuela: **“yo los pongo a que hagan la tarea...a que se apuren..”**. Muestra como prueba de ello, tareas y ejercicios de operaciones aritméticas que su hija Maura ha realizado durante vacaciones porque “tiene problemas en matemáticas” y aunque la señora D. se siente incapaz de asesorar a sus hijos con las tareas porque dice **“yo nunca fui a la escuela y no se cómo ayudarlos, en veces yo hago como dios me da a entender”**, recurre a otros familiares o personas del campamento que le puedan apoyar para ello:

“esa tarea no es de la escuela, se la ha dejado hacer mi primo, su tío de Maura, porque Maura anda mal en las matemáticas....su tío sí estudió....él creo...es arquitecto o ingeniero....no se bien pero hizo su carrera aquí en el Distrito Federal, ¿dónde estudió Maura”?....

La señora D no está muy segura de qué y en dónde estudió el sobrino pero al hablar de él lo hace con admiración, y orgullo, pregunta a Maura que tampoco sabe bien a bien a qué se dedica su tío y en qué escuela estudió.

No obstante el cuidado y responsabilidad que asume doña D para que sus hijos cumplan con los deberes escolares, con frecuencia debe entrevistarse con la profesora de sus hijos, quien seguido le reporta que los niños no han entregado materiales o tareas. La señora D comenta preocupada, que la maestra le ha señalado que su hijo de cuarto año de primaria, no ha entregado una maqueta que

ella pidió hace una semana. Doña D no sabía que era una maqueta, cuando la maestra explica, ella sorprendida comenta:

“¡Ah, sí sí!, ¡maestra eso que dice usted, sí lo hizo el niño!, no se yo vi que lo estaba haciendo y al otro día que se fue a la escuela y ahí lo dejó..... no se lo llevó, entonces yo creo que se le olvidó... le voy a decir que se lo traiga”.....

Doña D dice que ella nunca fue a la escuela, las implicaciones de ello se revelan cuando se descubre que ella no sabe qué indicaciones son importantes para que su hijo no falle en ser cumplido con materiales y tareas. Desconoce qué cosas pueden convertirse en fallas. Cuando se percata de las fallas, ya es tarde, porque pasó el periodo de entrega o de evaluación escolar y es citada por la maestra del grupo al que acude su hijo, para alertarla sobre el incumplimiento de tareas y trabajos del niño.

Pero doña D tiene otros niños más pequeños, recién había hecho la inscripción a preescolar de su hijo de cinco años y comentaba un tanto apenada haberse retrasado en el trámite. Ella le explica a prestadores de servicios que la visitaban:

.... “la maestra me regañó por no haber llevado al niño antes, que ahora sólo cursaría un año de preescolar”,: “yo se que deben ser dos o tres años pero hasta ahorita lo llevé” porqué?:

“ el preescolar era muy caro: “se la pasan en pedir, piden mucho, mucho de material y muchas salidas a museos, paseos y visitas y todo eso y pues es mucho dinero, mejor un año no más, así le hice con mis otros dos hijos que ahora están en la primaria, namás un año los mandé al preescolar, pero bueno aunque sea un año sí los mandé....ya la primaria sí que vayan toda la primaria, esa sí es a la que deben de ir ahí sí aprenden cosas y es más barato,....esa si es la que importa que vayan, a la primaria y a la secundaria”.....

Es claro que doña D., no desconoce que tenía que haber llevado antes a su pequeño y que más bien ella lo ha pospuesto por los gastos que representa el curso de preescolar y ha decidido que sólo se curse un año, como hizo con sus otros hijos

Esto parece indicar una especie de estrategia que la señora D., lleva a cabo para sortear esta cuestión de la escuela para sus hijos. Por un lado se enfrenta a lo que los profesores y otros prestadores le indican sobre matricularlos a tiempo y por otro el gasto económico que eso representa.

En su decisión parece que la señora D, ha considerado los gastos de preescolar a diferencia de los de la primaria; así como el hecho de que no cursar tres años de preescolar no es obstáculo para que al menor se le permita su ingreso a la educación básica, así como también el hecho de que para ella lo importante es la primaria, porque ahí sí van a aprender.

Parece que la señora D. tiene toda esta información, después ella ha agregado a su comentario que lo que importa es que sí hagan la primaria y la secundaria.

Definitivamente la señora D está al pendiente de sus hijos, y le interesa que se cumpla con la escuela. Entre el sector de J, sólo algunas familias se desenvuelven de esta manera. Generalmente se trata de aquellas que mantienen una relación muy cercana a J y a sus familiares y constituyen familias en las que se han delegado funciones o roles importantes entre la comunidad.

En las conversaciones con la señora D., constantemente se deja ver que ella está al pendiente de sus hijos en cuanto a lo escolar y su comportamiento en el campamento, -además de que efectivamente está al pendiente-.

No obstante todo lo anteriormente anotado sobre los esfuerzos de las familias para apoyar la escolarización de sus hijos (as), esta generación de niños (as)

Triqui en general (incluyendo las familias de los dos líderes) entraron tarde a la escuela (inician a cursar la educación primaria, con edades arriba de los seis años de edad) por las siguientes razones. Varios niños (as) cumplen años en meses posteriores a la inscripción escolar; algunos de los niños o niñas no cuentan con sus actas de nacimiento. Por otro lado algunas familias no inscribieron a tiempo a sus hijos, debido a que desconocen el calendario escolar para este trámite y en ocasiones están confiados a que prestadores de servicios les avisen con tiempo, cosa que no siempre sucede así.

3.2.3 Los problemas de la escuela desde la perspectiva de miembros de la comunidad Triqui.

El grupo del representante legal, en su trayectoria de vida en el campamento, ha tenido contacto estrecho con diferentes prestadores de servicios y organismos de gobierno y no gobierno. En este sentido, se trata de una comunidad con experiencias en estos contactos y dado lo cual, es posible que se trate de un grupo que ha ido integrando cada vez más prácticas de vida y de relación propias de contextos más urbanos.

Debido a ello, procuran “manejar” la información que consideran importante proporcionar, de tal forma que privilegian o matizan” lo que deben decirle a las personas de afuera sobre los de adentro, ya sea para que se vea que ellos no están tan mal o que ellos cumplen o que resuelven una serie de cosas. O bien para que los de afuera los apoyen en sus necesidades y demandas. De cualquier forma dicen aquello que es importante para ellos, aunque también cuidan lo que dicen.

También hay que observar que las personas que están más disponibles, durante las visitas de los prestadores de servicios, son esposas de hombres Triqui líderes entre las familias seguidoras de J.

Por ello, pudieran funcionar como informantes que se encargan o representan a una parte de las familias de la comunidad de este campamento, y por lo tanto se

encargan como de supervisar a las visitas que llegan al campamento, así como de hacer la presentación del mismo y de su proyecto y necesidades, en ausencia de los líderes quien normalmente no permanecen en el lugar durante el día.

Ellas son algunas madres de familia que están en el día y son quienes con frecuencia, se encargan de resguardar la entrada y hacer la guardia para abrir y cerrar turnándose por horarios, tal es el caso de doña D y de la señora Ade.

La descripción de la señora Ade obre la comunidad Triqui y la trayectoria escolar de los niños y niñas del campamento, se parece más a la descripción de un tercero que los mira desde afuera, aunque los conoce bien es más como la de un prestador de servicios:

Doña Ade, no nació en la comunidad Triqui, se incorporó al campamento Triqui cuando contrajo matrimonio. Su esposo sí es de la comunidad Triqui:

Ade:

“él sí es de aquí de la comunidad Triqui, yo no, de hecho no pertenezco a ninguna comunidad indígena, vivo en el campamento desde hace tres años, ya me estoy acostumbrando, al principio me costaba mucho trabajo...hay muchas cosas de la cultura de aquí que me costaba mucho trabajo entender, porque son cosas de otra cultura que uno no acostumbra y no las comprende uno, no las entiende....por ejemplo eso de la venta de las mujeres...mi esposo me decía que no lo viera como un negocio, o como si ellos se fueran a hacer ricos con ello o que sólo les importara el dinero, él dice son costumbres de cómo entregar a una muchacha a su pretendiente al que va a ser su esposo...es como ustedes dice que creen que tienen que traer un anillo así...o usar ciertas cosas el día que se casan...se trata de culturas diferentes”....

Ade conoció el campamento por una actividad de servicio social que realizaba en el lugar, ella ha completado estudios de licenciatura en educación preescolar y ha ejercido como tal. Por ello la visión que tiene de la vida en el campamento, de sus habitantes y los problemas que enfrentan resulta de particular interés.

Por su formación parece estar muy sensibilizada hacia los problemas que los niños del campamento presentan en la escuela, incluso ella ha apoyado a diferentes familias del campamento en el trabajo escolar de sus hijos. Se ha preocupado por auxiliarles en deberes escolares y en hablar con los profesores para conocer más de cerca sus trayectorias escolares. Esto no ha sido muy regular debido a que también ha tenido que pasar mucho tiempo fuera del campamento desempeñándose como profesora de preescolar en otras zonas de la ciudad.

Ade deja ver con bastante claridad, conclusiones importantes a las que ha llegado después de observar diversas situaciones que atraviesan muchos de los niños y niñas de lugar. Por ejemplo ella expresa así varias de sus inquietudes al respecto de lo escolar:

“Es muy común en esta comunidad que los niños y niñas no terminen la secundaria, puede ser que sí terminen la primaria pero la secundaria ya es más problema....pienso que ya cuando tienen más materias que dominar, más maestros todos ellos diferentes ahí ya se atorán....cómo le diré?.....mire aunque sí hablan español como que les fallan muchas palabras, no tienen suficiente vocabulario...en sus casas sus papás muchos no saben leer y escribiren español, no tienen la oportunidad de escuchar más cosas de conocer más palabras de entender cosas que luego les piden en la escuela....mire uno se pone con los niños a querer explicarles ...simplemente las letras del abecedario y uno les dice por ejemplo mira esta palabra tal significa tal cosa ...y le dicen a uno los niños qué quiere decir significa, qué es esa

palabra,...me entiende? les está explicando uno una cosa y salen con que no conocen otras que se supone ya deben conocer....o que uno cree que deberían como otros niños y yo creo que con el maestro ha de pasar así no?...que el maestro cree que los niños saben de qué está hablando él y no es así, y a lo mejor ni cuenta se da no?...yo creo que los niños muchas veces no entienden lo que el maestro dice o lo que deja de tarea...el otro día me pasó con una sobrina que me trae un folleto que le dio el maestro....así como un cuadernito y me dice que el maestro les dejó hacer un tríptico de tal tema, pero yo le decía a ver pero un tríptico no es como un cuaderno como ese folleto que te dio de ejemplo el maestro...yo se que un tríptico es de tres partes y le decía a mi sobrina a ver o no te explicó bien el maestro o tú no entendiste lo que te pedía?...y bueno aquí nadie sabe qué es eso de un tríptico imagínese a los demás papás...bueno yo le ayudé a mi sobrina, lo hicimos así en tres partes”....

Aquí, según Ade, los niños sí tienen un problema de lenguaje, pero de lo limitado o escaso que para ella resulta el repertorio de palabras (conceptos en español) en los niños y niñas del lugar y lo traduce en una limitada habilidad comunicativa en lo escolar.

Aduce que ésta precariedad, está en relación de las pocas habilidades que al respecto también tienen sus familias. Plantea que tal situación parece sorteable por los niños al cursar la primaria, pero sus debilidades son develadas al enfrentarse con las nuevas e incrementadas exigencias que se requieren para cursar la educación secundaria y por lo tanto es frecuente que no egresen de ésta.

Además, Ade considera que ésta carencia en los niños y sus familias, seguramente pasa inadvertida para el maestro –al menos en el manejo de información que el niño requiere para entender o interpretar las instrucciones del

profesor en las tareas escolares en casa- cuando incluso han pasado desapercibidas para ella misma de forma sorpresiva.

Esto parece ser que genera una especie de teléfono descompuesto, donde el maestro dice una cosa y da por sentado que ésta se entiende así y solo así por todos sus alumnos- y los alumnos por su cuenta, han entendido otra cosa sin verificar si lo que “han entendido”, es precisamente aquello que el maestro solicita o no.

Es interesante que aquí Ade ha introducido espontáneamente algo en la “técnica de trabajo del profesor”, que de alguna forma sin quererlo o sin saberlo causa disonancia en el pensamiento o entendimiento de los alumnos, con respecto a lo que tienen que hacer por instrucción del profesor para cumplir con requerimientos curriculares del curso, caso concreto en la realización de tareas.

Por lo tanto, se aprecian deficiencias comunicativas tanto entre los alumnos Triquis, como entre su profesorado.

Por su parte profesores de los niños Triqui, consideran que persistentemente los menores presentan un problema con el “lenguaje”, aunque ellos nunca se incluyen como agentes propiciatorios de problemas en la comunicación con los alumnos o con su manejo inadecuado del lenguaje.

....”su problema muy común es no hablar bien yo diría que es como este..., vocabulario limitado si se podría expresar más así más fijamente es como vocabularioeste.... limitado, más bien eso”...

Esto podría estar relacionado con el hecho de que recurrentemente los niños y niñas de la comunidad demandan ayuda en las tareas escolares en casa y que entre los mismos adultos con alguna escolaridad, no siempre se atina a resolver adecuadamente las dudas.

3.2.4 El desempeño de niños y niñas Triqui en la escuela.

Efectivamente los niños y niñas Triqui de este campamento presentan una asistencia irregular a la escuela, así como un problema en el cumplimiento de las tareas escolares en casa. Frecuentemente estos constituyen una problemática para los niños y niñas de los dos bandos. Sin embargo, entre los niños del lado del líder desplazado esto va a ser más generalizado y persistente.

En términos generales, niñas y niños Triqui, fallan en el cumplimiento de tareas, bien sea porque frecuentemente no las entregan debido a su asistencia irregular al colegio, bien porque no cumplen a tiempo, -no siempre compran los materiales u olvidan llevarla- o porque no entienden lo que se les pide en la tarea y no cuentan con la ayuda en casa para resolverla adecuadamente.

Sin embargo, niños y niñas de ambos bandos no dejan de asistir por completo durante el curso de la educación primaria. Todos los niños del campamento que cursan algún grado de educación básica, siguen matriculados formalmente y siguen asistiendo en espera de una evaluación del curso que los favorezca para ser promovidos al siguiente nivel. Ellos consideran que están cursando la primaria, asistiendo y/o haciendo lo necesario para poder terminarla:

Frecuentemente las familias Triqui al respecto externan: ***“lo que importa es que terminen la primaria que aprendan a leer y a escribir”***

Los profesores admiten que incluso con los inconvenientes que los niños indígenas enfrentan en la escolarización, debidos a su participación en el trabajo doméstico y en el trabajo que apoya el ingreso familiar, ellos han salido adelante logrando terminar del ciclo escolar:

...”yo tuve una alumna en sexto que se tenía que ir con su mamá a las cosechas que hacen en los estados, o sea, es migrante....indígena, la niña, ahorita está en secundaria... migrante, o sea que se van a

trabajar a... por ejemplo en Michoacán hay cosecha de fresa y se va la señora pero se lleva a la niña y se la lleva a trabajar, o sea ,si hay explotación infantil. Este año tuve un alumno de trece años que este... vino su tío en octubre y en noviembre vino la mamá así, a pedirme sus papeles por que el niño ya no iba a venir, se iba a meter a trabajar, y esta trabajando el niño”.....

...sí esa niña que yo tenía antes, la que se iba a trabajar...se iba un mes y regresaba, era la que más trabajaba, participaba en clase, exponía, todo”...

¿Se ponía al corriente?:

“Sí, por que al estado al que llegan hay comunidades donde ...este...hay...CONAFE, tiene escuelas, ajá, y ahí asisten esos niños migrantes y allí iba la niña, y esos niños son más responsables que los que están en la casa con la mamá, la mamá bien irresponsable, entonces son unos niños bien flojitos”....

Casi igual número de niños que cursan la educación primaria hay en uno y otro bando, y no obstante todas las problemáticas aludidas, que deben enfrentar estos niños y niñas para llevar a cabo el proceso de escolarización, no presentan reprobación escolar. Al respecto, niños y niñas Triqui no en pocas ocasiones manifiestan enorme sorpresa al recibir al final del curso escolar, el dictamen positivo en su boleta de calificaciones:

¿Qué piensan, qué cosa piensan ustedes es lo mejor que les ha pasado en si vida con su familia con sus amigos?

“ Pues yo encontrarme dinero..

Otro niño indica: -a mi lo que me pasó, lo que me sorprendió, es que no iba tan bien y pasé a sexto año

-Yo también... pensé que me iban a reprobar y cuando vi mi boleta no ...pus pasé de año...

Otros niños casi al mismo tiempo expresan a coro: yo también...pasar de año,,,,igual a mi, la verda no me lo esperaba

Los niños en el bando del líder desplazado pueden estar presentando si acaso un promedio más bajo en general, a diferencia de los niños que pertenecen al bando de J., pero la diferencia no es notable. Lo que sí es significativo, es el número de niños que abandonan la escuela temporal o definitivamente en función del sector al que corresponden.

Por ejemplo al iniciar el trabajo de campo en el ciclo escolar 2005, el número de niños del campamento Triqui, que estaban cursando la educación primaria era de 39 y 15 se encontraban en educación secundaria, haciendo un total de 54, 27 en cada uno de los sectores de los representantes, aparte y ya para ese momento se detectaron 7 desertores escolares en el sector de J y 8 en el de G, la mayoría en edad adolescente y del sexo femenino.

Sin embargo, de los 7 desertores de J, 5 se reintegraron a la escuela posteriormente, no así en el caso de G. Además de estos niños (as), se identificaron niños (as) desertores de ciclos escolares anteriores a 2005. Para este momento había 25 desertores, de los cuales 14 eran mujeres y 11 varones. De estos 25, 18 menores correspondían al sector de G y 7 pertenecían al sector de J.

3.2.5 Sobre el plantel escolar donde acuden los niños (as) Triqui que cursan la educación primaria.

El plantel escolar de educación primaria al que acuden los niños y niñas del campamento Triqui, concentra a un gran número de menores de éste lugar (39 menores, 21 niñas y 18 niños) y además recibe a niños de otras etnias, aunque la más numerosa es la de los Triquis.

Esta escuela ha ganado cierta fama y reputación debido a que ha abierto sus puertas a niños y niñas indígenas para que ingresen a sus aulas. Diversas organizaciones no gubernamentales y de gobierno visitan este plantel e instrumentan talleres y proyectos piloto con población migrante indígena. Así también periodistas e investigadores extranjeros emiten boletines, notas y fotos sobre el trabajo que la escuela desarrolla con los escolares indígenas en sus aulas mixtas.

“Las mamás de los niños Triqui sí visten su traje típico, inclusive hubo una vez que vinieron de ¿dónde?, de Inglaterra y mandaron llamar a las mamás, la profesora Mary las mandó traer por que ellas siempre visten así, para que las vieran y ahí se pusieron a trabajar frente a ellos con sus telares y todo, ya están acostumbradas a vestir así, ellas, los hijos ya no. Han estado perdiendo esa costumbre, lógico si se están mezclando con otro tipo de sociedad que vienen mejor vestidos que ellos o simple y sencillamente no que vengan mejor...bueno de otra forma”....

Por otro lado el plantel se ha beneficiado con el otorgamiento de becas para los escolares por parte del gobierno federal y local. Como proyecto de gestión escolar el plantel es bien visto y evaluado en función del número de becas que gestiona para los escolares y del seguimiento y evaluación que haga de estos recursos.

Varios de los niños Triqui, han sido beneficiados con este recurso y es requisito que quien recibe lo recibe, mantenga un buen desempeño escolar.

Profesores y trabajadores sociales del plantel escolar admiten las complicaciones que surgen al momento de tratar de hacerles llegar este dinero a los niños y niñas indígenas.

Las frecuentes inasistencias de los menores, el escaso contacto con los padres de familia, así como lo resguardado que se mantiene el campamento con respecto a

extraños y visitantes, hace que la entrega del recurso para que no se pierda, se constituya en toda una odisea. Incluso en una especie de persecución policial, donde corre a cargo de los propios profesores, la entrega en mano a las familias, de los papeles a firmar para cobrar las becas:

Profesores comentan sobre el “rescate de becas” :

“Y por ejemplo usted los va a ver porque no vienen a la escuela o porque hay que irlos a buscar porque hasta eso les llegó la beca que la unidad les consiguió y hay que andarlos yendo a ver y cuando usted los ve van orinando así a medio, en el camino se sacan...el....sí en el campamento y las maestras luego les dicen oye que fulanito, porque ellas si se los conocen bien por nombre y todo y na’mas se ríen pero siguen y le dicen a la que está de guardia oiga pues dígame algo dice, no dice pues así aquí somos todos, no hay baño, ...entonces por ahí”.....

“mire aquí no ha habido como que quien pueda hacer los rescates al domicilio, vamos nosotros.....ahora ya tenemos, nos acaba de llegar un nuevo recurso que, el que a ver si lo arriesgamos porque la entrada a los campamentos no es fácil pero este, lo que lo, lo que hicimos fue intentar hacer el rescate, ver las causas y las causas dele vuelvo a comentar, son generalmente que los padres consiguieron un trabajo y se fueron y no les avisan a los hijos ni nada a veces cuando le pueden le avisan al de guardia pero aquí la cosa se ha resuelto porque aparecieron los niños cuando ya íbamos a ir por ellos, la verdad es que nos vimos como los policías, nos hemos visto como los policías, vamos hasta sus casas....es que también luego da medio cosa ir así”..... (risas de los maestros).

Así también el plantel escolar está en el contexto institucional en el que actualmente prevalece una política en el sector educativo que desalienta entre el profesorado y autoridades escolares, la reprobación de escolares en educación básica.

Pretendiendo con ello garantizar la participación de todos los niños y niñas por diversos que sean en capacidades y en antecedentes culturales, de escenarios educativos que brinden iguales oportunidades de acceso al conocimiento y a la cultura pública en un supuesto ambiente integrador y equitativo que garantice su egreso.

Desde todo este contexto, resulta inconveniente y hasta mal visto que profesores de este plantel reprueben o expulsen de sus aulas a niños indígenas migrantes, carentes hasta el momento de todo acceso a una vida digna con recursos adecuados de salud, vivienda y educación entre otros. Aún con todos los problemas que los grupos indígenas manifiestan al momento de cursar la escolarización en contextos urbanos, donde además se carece de programas bilingües y pertinentes culturalmente a este tipo de alumnado.

Todo ello puede explicar porqué niños y niñas del campamento Triqui, aún cuando al parecer se les presentan fuertes obstáculos en el entorno escolar y comunitario para una exitosa escolarización, no están desertando de la educación primaria, no están reprobando e incluso los pronósticos tienden a que la mayoría de ellos sino es que todos los que están matriculados, obtengan su certificación de egreso de educación primaria.

Al menos lo que se ha observado en el ciclo escolar 2005, es que los niños y niñas matriculados en educación primaria, han continuado así durante este ciclo.

No así la situación de otros menores y adolescentes del campamento. Recuérdese que también fueron identificados 25 desertores de ciclos anteriores, 11 eran adolescentes que ya no ingresaron a educación secundaria o bachillerato o habían desertado en el trayecto. Los restantes desertores (14) deberían estar cursando la

educación básica, pero varios de ellos habían entrado tarde a la escuela y no lograron establecerse, abandonando temporalmente, intentando reingresar y desertando definitivamente.

Pero qué sucede en el aula donde acuden estos niños Triqui, a qué se refieren los argumentos que el profesor esgrime, cuando sostiene que él sí ayuda a los niños indígenas con la escuela, que trabaja con ellos y que ellos aprenden, que él sabe cómo y en qué ayudarlos.

Qué es el tránsito y desarrollo escolar en educación primaria para un niño Triqui, qué debe sortear, qué debe aprender, cómo y en qué sentido o bajo que cambios o modificaciones, en su conducta, habilidades o actitud, se puede afirmar que ha participado de la educación pública, ¿dónde se mira ese efecto de la escuela, de acuerdo con los profesores que los atienden?.

Esto alude a que independientemente de que el profesor no pueda o no deba reprobar a ninguno o casi a nadie de sus alumnos, él se sigue comportando como profesor, imparte la clase, instruye, da indicaciones, da turnos, otorga o no la palabra, califica y evalúa el rendimiento, aprendizaje, habilidades o cambios en sus alumnos.

Entonces cómo o qué trabaja con los niños indígenas el profesor en un aula mixta donde la mayoría de sus alumnos no son indígenas, aunque todos o casi todos hablen o al menos entiendan el español.

Qué criterios toma en cuenta el profesor al momento que evalúa o asienta una calificación sobre los niños indígenas, -al menos los que él tiene identificados como tales-, con base en qué elementos o cómo se las arregla el maestro de grupo para enfrentar esta tarea?, sobre todo cuando los niños del campamento, faltan mucho, realizan labores extras para la comunidad y/ o la familia, no entregan tareas, no tienen un amplio vocabulario en español, sus familias no pueden apoyarlos en casa con las tareas porque no están o no entienden lo que

se les pide a sus hijos, -no saben ni leer ni escribir en español-. En resumidas cuentas, cómo le hace el maestro con los niños indígenas si desde su perspectiva se trata de familias que no valoran la escuela.

3.2.6 Dinámica y ambiente en las aulas de niños/as Triqui de primaria. Maestros solidarios.

Ante la variedad de los problemas mencionados cómo apoyan los maestros en el aula?. Estrategias fundamentales que desarrollan los maestros para apoyar en el trabajo escolar a los niños y niñas triquis en el aula, han consistido básicamente en: defenderlos de los ataques y burlas de las que son frecuente blanco por parte de niños no indígenas, por ser “indios” hablar raro otro idioma que no es el español y por no saber expresarse correctamente en español.

Así también los maestros han procurado ganarse la confianza de los niños y niñas Triqui, hacerlos sentir bien, que valen, adular su idioma y tradiciones indígenas de acuerdo a lo que consideran los mismos profesores como valiosos por ser “tradicional” sus “raíces” , lo cual resulta ser de lo más estereotipado y romántico.

Buscan sensibilizar a sus otros alumnos no indígenas sobre el lenguaje y cultura valiosa de los niños Triqui; animan a los niños Triqui a que hablen más, que pronuncien bien las palabras en español empleadas regularmente en clase y libros de texto, sobre todo que utilicen correctamente los artículos. Buscando básicamente deshinibir a los niños en clase y evitar la frecuente burla de los demás compañeros:

Comentaban que cada grupo tiene uno o dos o a veces más, de niños indígenas ¿se enfrentan a problemas aquí en la escuela? Cómo se trabaja con los niños indígenas?:

Varios maestros indican:

“No, los niños indígenas, problemas no... Son los niños más..., bueno no sé, los más responsables, los más trabajadores, los más nobles y problemas de conducta, o sea, de que sean agresivos, o que peleen o

quiten, no...el problema con ellos es que los discriminen por ejemplo: tu eres prietito o no sabes hablar; ese tipo de discriminaciones de que pues es más prietito, todos los demás son prietitos, pero ellos son más; o más bien este, la forma de hablar, este no dominan bien la lengua todavía y... pues... eso”...

Niños Triqui explicaron cómo otros compañeros los molestan:

“Nos dicen a poco ustedes hablan indígena? entonces cómo se dice o sea siempre nos tienen que preguntar del idioma Triqui, dicen cómo se dice tortilla en el indígena?, no más les decimos así que se dice ¡perro!, no le decimos la verda y dicen a poco se dice tortilla me da un kilo de perro, así nos dicen y se ríen mucho, se burlan...”

Maestros describen los problemas de los niños indígenas por el idioma:

¿Y ustedes que hacen para mediar el problema del lenguaje?: “Yo sí les llamo la atención a los demás.

Pero del idioma me refiero, o sea, ¿Qué hacen?

“ Aah pues los corregimos, sus mismos compañeros los corrigen: – “No se dice así”- , pero burlándose ¿no?, los niños burlándose: – “Tonto, no se dice así”- y entonces pues ahí ya entramos nosotros: “¡oye no le hables así”!...”

.... el niño, se siente mal, pero como que son orgullosos, tiene orgullo y vanidad ¿sí?, sí les da coraje que se les corrija, que los demás los corrijan, que uno los corrija no, pero que los demás se burlen de ellos sí, y a veces por eso como que no quieren hablar”

“Por ejemplo, yo en mi caso les hablo de las raíces, que nosotros ya perdimos nuestras raíces, y ellos no las han perdido y es valor cultural muy grande que ellos tienen...su forma de convivir, yo les comentaba, que, que las gentes indígenas, cuando uno de ellos caen en desgracia,

todos lo apoyan y desgraciadamente nosotros, alguien cae en desgracia y que se rasque con sus propias uñas, pues ni modo ya le pasó”...

3.2.7 Estrategia de trabajo con los niños y niñas Triqui con “problemas de lenguaje” en la primaria.

Como se indicó, lo que con frecuencia puede inquietar a los profesores sobre los niños indígenas consiste en que sean objeto de la burla frecuente de compañeros ya sea por que se les identifica como indígenas, porque empleen su idioma indígena en clases con sus parientes y amigos Triqui o bien porque frecuentemente no emplean adecuadamente las palabras en español o no las pronuncian correctamente.

Desde luego esta situación es experimentada en muchas más ocasiones por aquellos niños que pertenecen al bando de G y ocurre mucho menos en los niños del lado de J.

Sin embargo, profesores y maestras no elaboran distinción alguna entre los niños Triqui, en el sentido de que no ubican que aquellos niños que frecuentemente experimentan estas situaciones descritas, no son todos los niños Triqui o cualquier niño Triqui de este campamento, son aquellos que residen en una sección del mismo y corresponden aunque todos sean Triqui, a una forma de organización particular y practican sus costumbres y tradiciones también de forma muy particular, diferente a las de otros niños Triqui que residen en el mismo asentamiento.

De hecho varios niños Triqui admiten los propios profesores, no siempre han logrado ser identificados como indígenas por los profesores y autoridades del plantel. Los profesores aducen que los mismos niños pretenden ocultar su identidad indígena por temor a la burla y rechazo de sus compañeros. Debido a ello es común que niños y niñas indígenas nunca expliciten su origen cultural para

“pasar desapercibidos”. Ya sea por estos motivos u otros no considerados por los profesores, el caso es que sólo de forma circunstancial es que los maestros caen en la cuenta de que hay muchos más niños indígenas en el plantel, de los que ellos habían contabilizado.

Los profesores del plantel, señalan al respecto:

...”los mismos niños muchas veces ni siquiera lo dicen que son indígenas lo ocultan en ocasiones nos ha pasado que tenemos que andar investigando quienes son indígenas y nos cuesta trabajo porque ellos mismos lo ocultan, no lo quieren manifestar, precisamente porque ellos llegan a la ciudad con la idea de olvidar sus tradiciones, sus costumbres, su mismo dialecto, su lengua y vienen con la idea de aprender el español y asumen las costumbres del lugar donde están, aquí hemos buscado la manera de rescatar un poquito esas tradiciones, esas costumbres y su propio idioma, yo les he dicho desde los niños de primero por ejemplo que me saluden en su idioma o que me enseñen y les he querido infundir confianza y quitarles esa pena, porque les da pena, sí saben hablar su lengua, sí lo saben, pero les da pena hablar por el temor a la burla de los demás, por el temor a que sepan los demás que son indígenas, ellos mismos lo ocultan en muchas de las ocasiones y bueno en, hace tiempo vinieron de el Universal y por ahí en primer año nos ocurrió que cuando la reportera empezó a tomar fotos, una de las niñas le dijo sólita yo soy Lo.... y soy otomí, cuando sale la reportera me dijo, Lo...es otomí y yo no sabía que Lo... era otomí y le hablé en otomí y le dijo: “pero solamente hablo así en mi casa porque en la escuela me da pena”, entonces sí es importante que nosotros como maestros realicemos actividades o alguna labor, que ahí sí me declaro incompetente porque no lo sabemos, aquí lo estamos como experimentando, haber que nos resulta mejor, en el que por medio de actividades nosotros les infundamos confianza y hagamos que se

sientan orgullosos de los suyos, y yo se los he dicho: “es que tu eres muy inteligente porque sabes algo que yo no sé, enséñame”, con la intención de que no lo olviden, pero la primera intención de ellos es olvidar su lengua, sus costumbres y adoptar las de aquí, eso es en forma general”...

-

“ Sí son muy pocos los que si te dicen, se levantan y te dicen yo se hablar una lengua indígena, ser indígena es una grosería, sí yo observo, por ejemplo, si hay niños chiquitos de primero, yo los veo, de primero y segundo y me da, llama la atención porque igual el que anda medio con los zapatos que no le quedan que no traen calcetines, igual el que anda muy bien vestido juegan muy bien, no ocurre eso en los grados superiores, quizás porque el asunto de la vanidad y que están despertando ese interés por llamar la atención , etc., van cambiando y quizás eso entonces es el asunto por el cuál en algún momento el ser indígena pues no les cae muy bien, como dice la maestra, hay algunos en una ocasión cuando fue esto del periódico Universal dijeron, bueno y tienen bien identificados a los niños que son migrantes (indígenas?) , para que entonces sean a los niños que presentemos y sean a los que inviten a salir del salón los del diario y bueno yo tenía muy bien identificado a Yoly.. a Susana...a Javier..., pero no tenía identificados a otros y resulta que ellos también son migrantes (indígenas) y en otro momento diferente a ese y dentro del salón de clases y fue por el asunto de los regionalismos y una situación de un tema de español fue que salió a flote el que eran migrantes y en su casa hablaban una lengua indígena y esto fue porque dijimos bueno, haber más puntos el que se sepa una palabra en una lengua indígena, y luego, luego dijeron no pues Laura... ya va a ganar porque Juan... aunque hablan en lengua indígena en su casa ella no lo sabe muy bien lo ha ido olvidando, ah; pues de eso se trata pues entonces salieron a flote los otros, que yo ni siquiera sabía que

tuvieran alguna relación con ser migrante indígena, así es que entonces ahí es donde se observa e pues entre menos se enteren mejor lo mantienen oculto entonces de ahí es donde digo que es una subestima, subestima en el hecho de que; y luego les digo y ¿por qué?, pus no me habías dicho que eras bilingüe, y les da risa por que dice uno bilingüe, dicen:” bilingüe es cuando hablas ingles y español”, yo les digo, no, bilingüe es cuando hablas dos lenguas, la que sea, y resulta que una lengua indígena y hablar español pus ya te hace bilingüe ¿no?”

Frecuentemente niños y niñas Triqui que son del bando de J, aunque entiendan el Triqui o sus familias lo hablen ellos no han aprendido a hablarlo y no lo utilizan. La utilización del idioma indígena en la escuela o admitir que se habla o conoce un idioma indígena es un elemento clave con el que maestros y profesoras ubican a los niños como indígenas y no indígenas. Pero no todos los niños de las familias Triqui hablan el idioma Triqui.

Además aunque no cuenten con un vocabulario suficiente y una gran habilidad expresiva estos niños y niñas del bando de J, se expresan un poco mejor en español que los niños del otro bando, donde los niños se expresan frecuentemente en Triqui, al menos en el seno comunitario y familiar y practican menos el uso del español.

En observaciones realizadas en clase con niños Triqui, se han podido constatar las formas de trabajo y de apoyo que los profesores indican que llevan a cabo cuando en su grupo hay niños indígenas, sobre todo niños indígenas que al parecer debido a las burlas y rechazo de sus compañeros, se abstienen la mayor parte del tiempo durante el trabajo en clase, sin pronunciar palabra alguna, aún cuando el profesor los inste a participar o directamente demande una respuesta verbal a una pregunta o petición suya, independientemente de que se sepa o no una respuesta correcta.

Este evento puede presentarse con regularidad cuando se trata de niños Triqui que pertenecen al bando del líder desplazado.

Para los profesores un problema fuerte con los niños Triqui (no hacen distinción entre bandos) ha consistido en que su participación –oral- en clase es mínima, sino es que nula y mucho más preocupante es que ante una respuesta oral solicitada por el profesor, los niños Triqui parecen no obedecer y mantenerse inmutables sin siquiera intentar emitir respuesta alguna al profesor que lo demanda claramente en ese momento.

Se trata de que el profesor, no sólo está otorgando un turno de habla o de participación como una oportunidad para participar o responder, se trata sobre todo de que está dando una indicación sino es que una orden como autoridad, como el maestro que es y ésta no es obedecida.

Se debe entender en este sentido que si el maestro hace tal demanda a un alumno en el contexto planteado, el alumno debe responder, algo, lo que sea, o intentar hacerlo y ello es independiente de que haya una respuesta acertada. No importa que se equivoque o que se ponga en ridículo, el alumno algo debe responder al profesor, porque se trata de devolverle la palabra al profesor, no tanto de contestar bien o mal.

Se verá a continuación cómo tal situación recurrente en ciertos niños Triqui, y el hecho de que sistemáticamente niños y niñas Triqui no utilicen y no pronuncien adecuadamente palabras y expresiones básicas de uso cotidiano, van a ser el motor para que los maestros desarrollen una estrategia de trabajo muy particular con tales niños.

No obstante, los maestros no identifican como tal su esfuerzo. No lo ven como una “estrategia peculiar o particular de trabajo escolar”, que busca apoyar y encauzar a los niños Triqui que presentan estos problemas, para que respondan

verbalmente cuando los profesores lo indican en clase e ir pronunciando convenientemente expresiones del idioma español.

Cuando se ha preguntado a los profesores si proporcionan ayudas pedagógicas a los niños indígenas, ellos en respuesta explícita a este cuestionamiento indican que no hay ayudas pedagógicas individualizadas, ya que no se dan a basto para hacerlo por el número de alumnos que tienen y por el nivel tan bajo de conocimientos que en general todo el grupo presenta. Por lo que de acuerdo con ellos, no se pueden detener a trabajar individualmente con los niños.

Al preguntar a profesores:

¿Es diferente cómo trabajan ustedes con los niños indígenas, y con los otros niños?

“No, no, por que ya...como que ya están acostumbrados, vea, conviven desde el campamento, o sea, la mayoría de nuestra población es de campamento, dos o tres son de aquí de la unidad, entonces conviven desde allá con ellos, o sea, no se nota que...o sea no hay gran diferencia y aquí no discriminamos y los niños, pues....no hay discriminación muy marcada, pero sí existe de los otros niños”...

Sin embargo como lo vamos a ver enseguida, los maestros al describir cómo han hecho con los niños indígenas para defenderlos, para que atiendan las demandas verbales del profesor y para que empleen de forma correcta el español en clase, se refleja un trabajo individualizado, una rutina y estrategia de trabajo encaminada a lograr fines muy concretos en los niños aunque al parecer los profesores la implementan sin planeación de forma improvisada e intuitiva e incluso sin mucha conciencia de que están llevando a cabo una serie de pasos sistemáticos y graduales encaminados a un fin concreto.

El asunto de si es pedagógico o no lo que hacen los profesores para apoyar estos problemas de los niños Triqui, se podrá discutir más adelante. De que los niños

Triqui una vez implementada la estrategia de trabajo del maestro aprenden algo, sí lo aprenden, el punto es ver al final qué es lo que aprenden, qué ha considerado importante de trabajar el profesor con ellos y si esto que aprenden los niños tiene relación y en qué nivel con los contenidos curriculares del curso.

Profesores describen cómo han hecho con los niños Triqui, cuando estos presentan problemas en clase:

“Elsa, a Elsa ya la encontraste cuando hablaba, (le dice el profesor a una compañera) a mi me tocó cuando no hablaba, no quería hablar el español ahorita estas sufriendo con Sara....

Elsa, lo que pasa es que estaba con un maestro, el maestro Mario, el maestro Mario no sé, yo comentaba con el y decía es que no sé como hacerle para que hable, le dices escribe y escribe, entiende pero cuando le digo qué haber que dice ahí- no más no dice nada y la sacaba a cada rato, la sacaba a cada rato, a cada rato estaba en la dirección, y llore, y llore, y llore, cuando se tuvo que ir el maestro Mario, me mandó la maestra Lupe a ese grupo hasta que llegaste tu, me costó un trabajo hacerla que hablara, me quedaba a platicar con sus compañeras, con esta Nely, la, la grandota, le digo –Échame una mano con ella, hazla que hable- -¿cómo?- -vente vamos a platicar, no, no, no, te salgas,- y nos quedábamos a platicar con ella cinco o diez minutos diario, diario, hasta que solita, hijole, pero ya después parecía loro, a ti te toco cuando ya era loro (se dirige a la maestra ahí presente).

Empecé con ella a trabajar...digamos...ella hablaba Triqui, y yo le decía -dime cómo se dice tal cosa en Triqui—dime tal... y ya así me decía, así algunas palabras, pláticame de tu pueblo y así o le preguntaba cómo se vestían con sus trajes indígenas oye qué bonito, o sea yo le daba confianza.... al fin de año, ya que casi todo el año había trabajado con

ella y un poquito ya ganarme la confianza, sí ya me decía algunas cosas, como ella...bueno le digo, era de sexto, como que había habido así un...un ambiente más de burla hacia ella, y no hablaba, no hablaba este Triqui le daba pena. Un día también quisimos participar en la ceremonia, que dijera unos pedacitos en Triqui, y no, no quería, y no quería, y se ponía bien nerviosa, y hasta casi lloraba, eso no, no quería hablar en Triqui,...

Y es que los niños luego son muy malvados, les dicen cosas que es que tu mamá es india- por que su mamá viene vestida, o sea, viene con sus vestidos largos, su rebozo la señora y todo y les dicen es que su mamá es india- y entonces pues ya así, es como dice la maestra, entramos nosotros y los corregimos oye es que no tienes por que decirle así- todos somos indios. Todos somos iguales y si se viste diferente, por que inclusive la señora habla muy poquitito español, bueno y si habla diferente o si lo que sea, tu la tienes que respetar, por que igual a ti nadie te dice nada, ni a tu mamá Y bueno como que se van controlando, pero si hay en algunos niños, como que si eso...A lo mejor es de la misma familia, que son formas en que como también se expresan los papás, o esa misma niña dice, es que si le hacen algo llega y se pelea, por que igual a su mamá si le hacen algo va y se agarra de los cabellos con quien le haya hecho y pues bueno, eso es lo que ve la niña y pues igual viene y lo hace aquí en el salón.

...Y es que a Elsa sí le costaba mucho trabajo hablar, por que decía, el tijeras, dame el tijeras... Asi, esa era su forma de hablar, así lo decía siempre y luego no quería hablar...o sea, este... y como siempre el artículo, yo creo, bueno...en Triqui es el mismo, pues ella utilizaba, en vez de: el, la, los, las, nada más decía "el" para todo: el pluma, el tijeras, el todo. Y entonces si se oía, pues un poquito, pues diferente, entonces sí, aunque uno la iba corrigiendo, pero lo que dicen sus

compañeros, no siempre es la burla y así no se dice y...y además que ese grupo, bueno, ya de niños algunos muy grandes algunos de quince años, eran, muy, muy, feos con ella. Inclusive yo luego le ayudaba a ella pues si un poquito más, por lo mismo que le costaba problemas y, y los niños eran de ir y hasta decirle a las mamás –es que a ella le ayuda más, es que a ella la ayuda en el examen y a mi no me ayuda, es que a ella quien sabe que- y las mamás iban y reclamaban en junta y que por que, por que a esa niña le ayudó, entonces no, y luego hasta la misma hermana sí la defendía, decía bueno –y no que por que nosotros seamos Triquis no nos van a dejar que saquemos ocho, nueve en las materias, si a nosotros también nos cuesta trabajo- Y bueno ya medio se...emparejaba un poquito la situación. Si, pero sí había este...pues que no entendía ¿no? a veces este es el por que de ese tipo de niños tenían un poquito más de preferencia, a los otros ¿no?”.....

Bueno dicen ustedes que todos los niños indígenas tiene un poco de...un trato especial en esta escuela?

Varios profesores:

“No, no ¿cuál? no especial yo creo que no es especial, lo que pasa es que de alguna manera si nos hemos sensibilizado quizás más los maestros con los niños indígenas, ¿por qué?, por que al darnos cuenta de que son , de alguna manera, menospreciados o no valorados, buscamos la manera de que les valoren esa situación, entonces nosotros...yo siento que los maestros somos los que hemos cambiado para el trato con los niños, no en si que el niño indígena tenga preferencias, lo que estamos nosotros, estamos haciendo un cambio de actitud, nosotros mismos, para que los otros niños que no son indígenas, valoren a sus compañeros que son indígenas.....

.....más que nada yo creo que es eso, por que, por ejemplo, yo tengo al hermano de Olga, a Oscar, ¿mmhh? y Oscar no hablaba, sin embargo, empezamos a exaltar, empezamos a exaltar su, su, hora si que el don que tiene por hablar el Triqui; nos esta enseñando, nos esta enseñando y -ah claro, hay que bonito, eso esta muy bien, ah y eso cómo se dice en Triqui-. Fuimos al Papalote.y dice una niña, una de las jovencitas que estaba trabajando en el museo, -es que ese niño habla un poco raro- le digo –es que es un niño indígena y habla Triqui-, -en serio- le digo-sí-, -ven Oscar saludala en Triqui: se queda el niño (desconcertado)...sí hijo, saludala, ella quiere escucharte-, ya la saludó, pues llamó a otros compañeros de ella, y –Vengan, y miren, que bonito este niño sabe hablar otra... lengua y miren al niño”..., Oscar se sintió así como que, guau ¿no? se sentía super bien, pues que son bilingües de alguna manera ¿no?, entonces el niño se sentía super bien, a partir de ahí el niño empezó a hablar más en el salón, por que casi no hablaba, y....lo que a mí me da mucha risa, es que hay otro pequeño que se llama Efren (niño no indígena) que se junta mucho con él y ahora hablan igual, el mismo “sonsonetito” de hablar, Efren ya habla igual que Oscar, en lugar de que, de que Oscar se hiciera al modo de hablar de Efren, no, Efren habla así como cantadito, igual que Oscar, y así habla, y vealos bien, y habla, Efren habla igual que Oscar, bueno ni modo...

....ahorita la otra niña, la que esta en primero, ella si yo le digo, ella habla triqui, y yo he hablado así con el grupo y como que hay mayor aceptación por lo mismo de que todavía están pequeñitos, les digo – Miren Lupita es bien inteligente, es más inteligente que todos nosotros, hasta más inteligente que yo, por que ella sabe hablar dos idiomas ella habla triqui y además habla español, y yo no, nada más se hablar español, igual que ustedes- Y entonces ella como que con todo

eso, y como no hay esa burla, ahorita en este año, de sus compañeros, pues ella misma así como que se siente muy bien ¿no?, y ella no, no oculta, o sea, de que ella misma me diga en las fotografías –Ah así es como es en mi pueblo o es que yo en mi pueblo yo ordeño las vacas y ando cuidando los borregos...- o sea, sí nos dice todo lo que anda haciendo y no la da pena o inclusive le digo –haber y cómo se dice tal cosa en triqui- -Ah si se dice así, se dice de esta manera – No tiene esa pena por la burla,pero no hay, al menos ahorita en el año que yo tengo, que es primero, no hay, pues así la pena o vergüenza ¿no?, de que hable de otra forma, inclusive se equivoque al hablar o que su forma de vestir sea distinta, no hay, sino que si, si tiene mucha eso...como que ese amor ¿no? también por lo que es de ella por parte de sus tradiciones”

Los profesores han procurado con los niños Triqui, defenderlos de las agresiones, ganarse la confianza con el idioma Triqui y exaltando el valor de las tradiciones,-- acudiendo más a el folclor- de los niños Triqui; animándolos a hablar en Triqui, dándoles seguridad y una vez hecho esto, ir al **punto medular** del asunto: trabajar con la pronunciación en español, con el uso de artículos. Esta es la forma cómo los maestros frecuentemente hacen un uso intencionado del idioma indígena de los niños, para conseguir una pronunciación más estándar del español entre ellos (as). Parece ser que la estrategia ha sido más o menos exitosa, aunque el “sonsonetito” que tienen los niños al hablar el Triqui o el español, no quede eliminado e incluso llega a “contaminar” el modo de hablar de otros niños no indígenas, **“ni modo”**.

Conseguido esto, ya no es muy necesario recurrir con igual frecuencia al empleo del idioma indígena de los niños y van decreciendo estas formas de relación profesor /alumnos indígenas y la realización de estas estrategias de trabajo.

3.2.8 Reflexiones sobre las implicaciones pedagógicas de la atención a los niños y niñas Triqui.

La atención que maestros y maestras despliegan en las aulas donde acuden los y las niñas Triqui, consiste básicamente en apoyar a los niños indígenas, no en el manejo de un trabajo pedagógico intercultural, no en la implementación de actividades curriculares pertinentes y contextualizadas social y culturalmente hablando. Lo que hacen los maestros (as) es abanderar la defensa sobre la discriminación de los niños Triqui, de sus propios compañeros (as) de aula.

Esta defensa puede girar en torno a su apariencia física, la vestimenta, su origen, su lenguaje Triqui o su fallida pronunciación en español. Sin embargo con este comportamiento, los propios profesores (as) sin proponérselo, incluso sin ser conciente de ello, establecen una conducta diferencial y selectiva entre su grupo de alumnos, al asumir la defensa de los niños indígenas por sobre el resto de alumnos del grupo, de ataques y burlas de compañeros de clase.

Ello ocurre al brindar a los niños Triqui una especial atención por sobre el resto del grupo, cuando les invierten más tiempo y actividades para mejorar su pronunciación en español, para ganarse su confianza o para ayudarlos a desinhibirse. Factores que por otro lado, al parecer los maestros están considerando como disparadores de más burlas y rechazos de compañeros sobre los niños Triqui.

Es así que con esta defensa del maestro, se desarrolla también una conducta que discrimina a los otros niños (no indígenas) de la misma oportunidad, calidad y cantidad de atención y de empatía, así como una conducta que discrimina en otro sentido a los niños indígenas. Al hacerlos blancos de un trato deferente o considerado por considerarlos sólo como desvalidos indefensos, abandonados explotados laboralmente y con padres ignorantes y sin dinero. Se trata de una

discriminación positiva, donde se les prefiere para descargar en ellos comportamientos de ayuda, de defensa. Sólo a ellos y no a todo el grupo.

Incluso hay profesoras que apoyan en extremo a los niños Triqui, para que logren cumplir con los cuadernos, entregar materiales, vaya les compran y forran el cuaderno, incluso la torta que los niños comen en el recreo.

Se apiadan de su situación difícil y precaria provocando con ello que otros niños no indígenas reclamen este trato preferencial.

Los maestros mismos habían externado que no había ayudas individualizadas para los alumnos, no pedagógicas en sentido estricto, curricularmente hablando. Desde luego no las hay, para el diseño y adaptación de actividades propiamente interculturales donde los contenidos sean ajustados para propiciar una transmisión de conocimientos más pertinente para aulas mixtas culturalmente hablando.

Pero en otro sentido sí hay cierta atención individualizada en el trabajo que desarrollan los maestros, y preferentemente la llevan a cabo con los niños indígenas. Si hay un manejo preferencial hacia un sector del alumnado, es hacia niños Triqui. Se da este trato que se apiada de ellos para defenderlos de la discriminación por razones sociales y culturales: como se ven, cómo hablan, cómo se visten, por su origen indio, por el lugar donde vienen y por no tener recursos económicos.

Pero no se hace un trabajo escolar curricular pertinente a sus necesidades y particularidades culturales, donde todo el grupo se vea integrado y se compartan conocimientos y habilidades en igualdad de oportunidades para los alumnos diversos por su condición sociocultural.

Esto al final sigue favoreciendo una imagen estereotipada y esencialista de los grupos indígenas. Una imagen y actitud paternalista y asistencialista, que los mira como, incapaces, que necesitan ayudas especiales y que se les defienda.

Esta postura discrimina, porque favorece una imagen de los niños indígenas de víctimas pasivas, de permanente indefensión, de ingenuidad, de falta de habilidades, de gente desvalida o deficiente por “su cultura”.

Además, estas características se ven como actitudes y comportamientos de los niños indígenas debidos o casi que inherentes a su origen, a su cultura, que termina poniendo sin saberlo o proponérselo, un acento o una señal en la persona de los niños Triqui, como si se tratara de un déficit que ellos tienen y en lo cultural. Con el que el profesorado opera paradójicamente, porque aquello que más intenta defender frente a compañeros que discriminan, -la cultura el idioma, las raíces indígenas- resulta ser el elemento que él mismo desvirtúa y romantiza en su estrategia de defensa y de trabajo con niños indígenas (Jordán, 1994:17 –36).

Un trabajo pedagógico culturalmente pertinente, buscaría entre otras condiciones, *la virtualidad psicopedagógica*, la cual requiere un permanente esfuerzo de adecuación y de encuentro entre la cultura experiencial de los alumnos y la cultura intelectual/ crítica del contexto público o entre el contexto de producción científica y el contexto de utilización cotidiana, que es lo que se ha dado en llamar, el reto de la “recontextualización del conocimiento en la escuela”, y supone la creación de un escenario de experiencia cultural de gran expresión donde los contenidos de la cultura crítica encuentren acomodo natural como herramientas de trabajo habituales en los intercambios académicos, (Pérez Gómez, 1998: pp.284).

Aunado a lo anterior, los maestros con frecuencia les “perdonan” a los niños Triqui no haber entregado las tareas necesarias, no haber llevado el material, las constantes inasistencias y hasta les dan una ayudadita en los exámenes –de acuerdo con algunos informantes de las aulas escolares-. Así, niños y niñas Triqui van sorteando las evaluaciones finales y logran promoverse al siguiente ciclo.

Por el contexto descrito, llama la atención que algunas madres de familia Triqui, lleguen a externar que sus hijos no van bien con la escuela y que incluso los profesores no les ponen atención o no se ocupan de ellos porque los niños en casa durante la realización de los deberes escolares, **“no dan una”** Algunas quejas de este tipo se externaron ante maestras del plantel.

Una de las profesoras opinó al respecto:

“Mire yo tuve la suerte de tener a Lidia.....es una niña Triqui, desafortunadamente no hay apoyo de sus papás de...la mamá la ves pasada vino y me dijo que yo nunca le hice caso a la niña, yo no sabía de qué manera hacerle caso, si yo le compré los cuadernos, yo se los forré, yo le compré estuche de colores, trabajaba individualmente con ella, muchas veces le tenía yo que comprar el alimento en el recreo porque sus hermanos se gastaban su dinero yo no sabía de qué ¿qué más apoyo quería la mamá? , la niña noeste... no asistió a jardín de niños, entonces sí se le dificultó muchísimo desde un principio porque no sabía ni agarrar el lápiz, no sabía ni los colores, de alguna manera ¿qué más podía hacer por ella?”

Ante estas demandas de madres de familia Triqui, las profesoras se muestran indignadas y sienten que no hay un reconocimiento hacia su trabajo y esfuerzo para con los niños indígenas, se considera incluso una actitud ingrata que desconoce y no valora el trabajo que los profesores llevan a cabo con estos menores.

Hay aquí una discrepancia entre lo que la maestra considera su trabajo realizado con los niños Triqui, y lo que para las familias indígenas significan logros escolares y más concretamente que sus hijos están aprendiendo, que adquieren habilidades que ellos puedan constatar, en casa por ejemplo, en la realización de las tareas escolares. Ahí es donde las familias tratan de verificar si sus hijos (as) van

sabiendo, van conociendo lo que tiene que ver con los libros, los cuadernos los apuntes, etc.

Infortunadamente, es ahí donde las familias continuamente confirman que los niños y niñas tienen más dificultades escolares, porque no saben qué hacer con la tarea, no entienden lo que se les pide y/o cómo resolverlo. En tanto que los profesores en general consideran que están haciendo su trabajo, que están ayudando a los niños y niñas indígenas con la escuela e incluso se sienten satisfechos con “los cambios” que aprecian en ellos (as) después de algunos ciclos escolares, por ejemplo el vocabulario y la pronunciación del español.

3.3 Desarrollo escolar de adolescentes Triqui en la educación secundaria.

En esta tercera y última sección de resultados, ha intentado desarrollar desde el punto de vista de alumnos adolescentes indígenas y de adultos de la comunidad, la experiencia escolar en escuelas secundarias públicas urbanas, de aquellos (as) adolescentes Triqui que en el momento de la investigación, estaban participando de ella.

Se ha procurado destacar las principales perspectivas de los (las) adolescentes para cursar con grandes tropiezos la educación secundaria.

La constante rigidez e incompreensión de autoridades y profesores; las incrementadas exigencias escolares que los muchachos indígenas consideran enfrentan en este nivel escolar, con escaso o nulo apoyo del profesorado; el “mal comportamiento” que los adolescentes suelen exhibir entre sus profesores; las dificultades para obtener orientación adecuada sobre la realización de los deberes escolares en casa; la urgencia familiar para que los chicos indígenas apoyen el gasto familiar y el atractivo creciente de ser autosuficientes en lo económico así como más independientes en lo psicosocial (así como una creciente identificación con grupos juveniles no indígenas con quienes socializan intensamente en jornadas de trabajo en vía pública y en otros espacios de recreación juvenil urbana), se hallan en la base de la notable deserción escolar que va a exhibir la población de estudiantes Triqui en proceso de escolarización, todavía básica.

Un importante número de adolescentes suspenden su escolarización al iniciar la educación secundaria o en el transcurso de la misma.

Siendo excepción, contadas adolescentes que acuden al sistema telesecundaria, donde al parecer algunas características del mismo han resultado en bondades para cursar de forma más relajada y menos demandante la educación secundaria, cosa que las adolescentes además, han aprovechado muy bien bajo la supervisión y apoyo de familias “mejor adaptadas” a las exigencias de la vida urbana y del proceso de escolarización de sus hijos (as).

3.3.1 La estancia escolar desde la perspectiva de adolescentes Triqui, que cursan la educación secundaria.

Adolescentes Triqui residentes del campamento que cursan la educación secundaria en planteles públicos urbanos diurnos, fueron entrevistados sobre su experiencia escolar del momento.

Sus respuestas en cuanto a los intereses y motivaciones para asistir o estar en la escuela, fueron notablemente coincidentes entre los entrevistados, aún a pesar de la variedad que presentaban en cuanto a edades (los participantes oscilaban en rangos de edades que iban de los once años hasta los dieciséis), grado escolar cursado (había participantes tanto de primer grado, segundo y de tercer nivel de secundaria), rendimiento académico (estaban presentes tanto alumnos de muy buen rendimiento académico, hasta adolescentes que debían una, dos, o varias asignaturas, algunos admitieron estar por desertar de la escuela, otros recién lo habían hecho) y grupo de familia dentro del campamento Triqui (en las entrevistas se lograron reunir adolescentes de los dos grupos de familias Triqui del campamento).

Testimonios de varios adolescentes:

¿Qué es lo que les gusta de la escuela?

Varios: ***“lo que nos late de la secundaria son las chavas, los amigos, molestar al de geografía y al de español, molestar a todos los maestros”.***

¿Por qué Víc? (varios):

–“Es que no se luego te inventan cosas en contra”.

–“Sí luego inventan mucho, que siempre estamos platicando, que siempre somos nosotros, y siempre nos hecha en cara con la directora”

-“Nos acusan de estar interrumpiendo en clase,....que estamos hablando”

-“Por andar aventando papeles y molestando, a veces, no siempre, y pus como ya te reconocen ya te acusan, aunque hayas sido o no hayas sido ya te levantan mentiras”

-“Nos traen de encargo, bueno ya me corrieron pero pus ya”...

Te corrieron, ¿Qué te dijeron?

-“El de geografía dijo que ya, que ya me fuera a mi casa a descansar, que yo no se qué hago ahí, si yo no quiero estudiar, dice que porqué estoy ahí, si yo no quiero estudiar, dijo que me iba a dar de baja”....

¿Piensan, que a veces juegan, se distraen y a veces ponen atención en la clase?

Ó sea a veces cuando los maestros te llaman la atención, como que ya entiendes.

¿Qué materia es la que mas se les dificulta?

Todos responden: **Matemáticas.**

Otros dicen: **Matemáticas, biología, geografía, español.... todas.**

Otros **cívica y ética, español....varias.**

Y a ti Víc?.

Que será?.... ni una.

¿Y cuantas llevas reprobadas?

Ninguna.

¿Muchachos cuántas llevan reprobadas?|

Varios responden: **Muchas**

Otros indican que: **Quien sabe**

Pero un aproximado?.

Señalan:

“Ah yo digo que todas porque nunca pongo atención, siempre me sacan del salón, luego dicen que yo no hago nada...bueno algunos no, nomás me paran”.

-A nosotros lo que más nos gusta de la escuela es el receso y de...

-La de biología que nunca viene.

-El receso o el taller...el de carpi (carpintería), porque luego en ves de darnos, enseñarnos, lo mandamos a comprar y ahí va, ahí va a comprarnos las cosas, luego si queremos pelearnos no nos dice nada, al contrario, dice “a ver a ver, quiten las sillas no se vayan a pegar”.

Y a ti Vic ¿Qué es lo que más, la actividad que más te gusta?

“A mi, bueno en la escuela era, no tanto el receso, más la clase de español, porque luego se equivocaba y le hacíamos burla, y así nos mandaba a la dirección y así perdíamos clase”.

¿Piensan que son los más latosos del salón, o hay muchos como ustedes?

-Se podría decir que yo soy por ahí del... por ahí del, como el tercero de quince.

-En mi salón son todos porque, ese salón siempre llegan a amenazarnos, porque siempre dicen que el 1° c es el más desmadroso, que si no nos portamos ya bien, el salón se va a deshacer, nos van a repartir.

¿Ustedes piensan que los maestros no los quieren?

“Nomás quieren a los cerebritos.....(a unísono) los inteligentes”

¿Qué es lo que hacen los cerebritos para ir bien?

-“Estudian”.

-“Como que, como que, yo digo que como que saben más que nosotros, porque había, había una niña en mi salón que preguntaban

algo y nadie del salón lo sabía, ella era la única que lo sabía, y algunas preguntas que decían que todo el grupo no sabía, ella lo sabía, pero yo no se que hacía, pero lo sabía todo”.

- “Es que ella tiene más tecnología ahí en su casa, tiene computadora”...

- “Tu también” (se dirige al compañero que habla).

-“ Pero vez que no jala, entonces ella se mete más chido”.

-“ Con trabajos y tenemos una tele”.

-“Él es un cerebritito (se refiere a Vic)...y tiene computadora”.

¿ tu si piensas que eso de tener computadora te ayuda?

Vic:” Sí también porque a veces para ir a un Internet da flojera, y luego están ocupadas y ya no haces nada, mejor lo hago en mi casa y lo imprimo allá, tan fácil como eso....y es que le iban a vender la computadora a mi papá, y ya fuimos y me enseñó a jugar y ya de ahí la compró mi papá y de ahí ya lo pude todo”.

Las descripciones de los muchachos son coincidentes, en cuanto a los comportamientos generales que tienden a guardar en el plantel escolar y lo que les gusta y no, de la escuela. Así, al parecer, de la escuela les gusta todo, menos lo que tiene que ver con actividades propiamente “escolares”, atender la clase, escuchar al maestro, hacer tareas o estudiar. Preferentemente de la escuela les agradan las compañeras, el receso, los maestros que “nunca vienen”, estar con los amigos, bacilar, hacer relajo entre ellos y bromear acerca de los maestros, molestarlos incluso durante la clase.

Con frecuencia buscan evadir las clases y otras labores escolares, o bien mientras asisten a clase, bacilar y “molestarse” entre ellos (por ejemplo, aventarse objetos o papeles para bromear entre ellos). Todas estas actividades se llegan a compartir estrechamente con más compañeros de grupo que no son indígenas.

Por otro lado al parecer, debido a estos comportamientos los profesores frecuentemente les llaman la atención y los reprenden. Las llamadas de atención se hacen en público frente al grupo y se les suele “parar” en el salón como castigo o también se les “saca” de la clase. En ocasiones se les canaliza a la dirección del plantel o con el servicio de orientación. De ahí, la ruta acostumbrada para enfrentar el recurrente “mal comportamiento” de los adolescentes, suele ser más bien punitiva: se les regaña nuevamente, se los amenaza con cambiarlos de grupo, la suspensión o llamar a sus padres.

Es muy posible que efectivamente se mande llamar a los padres de familia, se suspenda a los alumnos un tiempo o bien se le expulse. Pero incluso algunos chicos admiten que en ocasiones ellos mismos han provocado ser enviados a la dirección para así no tener que estar en las clases. Sin embargo ellos provocan esto solo con ciertos maestros, los que ellos identifican como los que más se “equivocan en clase” .

Entre el profesorado parece que se percibe a una buena parte de los muchachos (indígenas y no indígenas) con un frecuente “mal comportamiento”, incluso en aquellos niños indígenas que tienen un buen promedio. Este “mal comportamiento” constituye una experiencia recurrentemente reportada en varios de los temas indagados sobre el desarrollo escolar de los adolescentes indígenas, que se tocarán más adelante.

De hecho, aunque algunos muchachos admiten que hacen maldades y molestan a los maestros, también se quejan de que los profesores son injustos, ya que tienden a culparlos indiscriminadamente por las indisciplinas de la clase, aunque ellos no sean siempre los responsables. Por eso ellos dicen, **“nos traen de encargo”** .

Los chicos entrevistados coinciden que en general no les agradan sus maestros. Cuando expresan preferencia por una clase o profesor, señalan a los docentes

que faltan más al grupo, también a los maestros de los que más se pueden burlar, y que son los que los mismos chicos detectan como los maestros que más se equivocan en clase y finalmente, también prefieren al profesor del taller de carpintería.

La preferencia sobre el profesor de taller, parece estar relacionada con el hecho de que este maestro desarrolla un trato diferente con los adolescentes, menos tradicional o convencional escolarmente hablando. Opuesto al que en general tiende a desarrollar el resto del profesorado.

Incluso en un trato como de “tu a tu”, los alumnos dicen “mandar al maestro” de carpintería a comparar cosas para ellos o por ejemplo si ellos “escogen o quieren” jugar a pelearse, el maestro no se opone, incluso les hace espacio para que no se lastimen con las bancas.

Al parecer, los muchachos tienden a contar con profesores que sistemáticamente adoptan conductas y actitudes en los extremos: o muy rígidos y autoritarios o muy laxos e indiferentes. Lo que cuestiona a cada momento qué tanto se pueden beneficiar los adolescentes con maestros así, tanto en lo curricular como en lo social.

Aunado a estas situaciones y tal vez en complemento a ellas, los muchachos tienen la impresión de que sus maestros prefieren **o “nada más quieren”** a aquellos alumnos (as) que son **“cerebritos”**, que son los “inteligentes”, los que estudian, los que van bien en la escuela y muy posiblemente los que se “portan bien”.

Pero “los cerebritos” son unos cuantos en el salón de clase. De acuerdo con lo que comentan los chicos entrevistados, “los cerebritos” son los que estudian, pero más allá de esto, son los que saben todo. Cuando los maestros preguntan algo que no sabe nadie del grupo, solo el “cerebritito” da la respuesta. Quién sabe cómo le hace, pero responde bien a todo lo que pregunta el maestro.

Se puede pensar que “el cerebritito” tiene un conocimiento más allá de lo que se está trabajando en el curso escolar actual, más allá de lo que todos están revisando en los libros o en la clase. Sabe otras cosas más de la escuela, que no sabe la mayoría del grupo, ni siquiera aquellos que estudian, que llevan la tarea, que van bien o no van tan mal, como el adolescente Triqui, que aquí he nombrado Vic.

El joven Vic, parece considerar que a “la cerebritito” de su clase le ayuda a ser “cerebritito” el hecho de que ella tiene “más tecnología”, que tiene una computadora que sí “**jala**” (que sí sirve) y le permite “**meterse más chido**” a “la información”.

Aunque, algunos niños Triqui cuentan con computadora en casa (2 o 3 niños), ello constituye una excepción, pues solo unas pocas familias acceden a dicho recurso y frecuentemente este equipo esta desactualizado, es lento y raras veces cuentan con la conexión telefónica necesaria para la Internet o con los materiales y accesorios para imprimir documentos de trabajo.

A pesar de ello, adolescentes indígenas, consideran que Vic es “un cerebritito”. No obstante, cuando uno de ellos, expresa que Vic es “cerebritito” y que además tiene computadora, Vic mueve la cabeza para indicar que no, que no es así y argumenta que su computadora “no jala” y aunque Vic, corrige a su amigo, éste insiste en lo contrario.

Para Vic, “un cerebritito” es alguien como su compañera de clase que “todo lo sabe y tiene más tecnología. Para muchachos indígenas que van reprobando varias asignaturas de la escuela, Vic también es un “cerebritito”, posiblemente porque sabe más de la escuela que todos ellos y tiene una computadora que ellos no tienen, aunque no siempre sirva.

Precisamente, varios adolescentes Triqui reportaron no sólo no gustarles las diversas materias, sino también tener varias asignaturas reprobadas. Igual

coincidencia hay en sus versiones en cuanto a lo que señalan como sus principales actividades del día. En estas podemos ver, cómo son llevadas las actividades escolares y nuevamente cómo buscan escabuirse de ellas:

Descríbeme Jaime un día típico, desde que te levantas hasta que te duermes, lo principal que haces?

-“Lo principal, me levanto, me cambio, me voy a la escuela, ahí estoy nomás jugando, me brinco unas clases y ya salgo, y luego me vengo caminando con mis amigos haciendo desmadre ahí, luego llegamos aquí, me cambio y nos ponemos a jugar todos, es lo que hacemos en la noche.”

¿A que juegan (en la escuela)?:

- “Fútbol con botellas en el salón o aventar papeles, o no se”.

- “O a madrearlos”.

- “O escupir a los de abajo”.

Otros adolescentes comentan:

- “Me levanto, no me peino, como a las doce ya me baño, después me salgo, veo si hay algunos niños a quien pegarles, si no hay pues me vuelvo a meter pongo la música, ya la apago, ya cuando son la una y veinte voy a la escuela a ver quién esta, ya de allá me vengo pa’ca....más o menos como a las cuatro. Ya llego acá, escucho música, otra vez vuelvo a salir, y voy pa allá y así, ya cuando llega la noche llego y me duermo”.

-“De las 4 a las 10 de la noche la mayoría de veces estamos allá en frentes 8 “(se refiere a otro vecindario), con mis amigos (se trata de un chico que recién ha dejado de asistir al colegio).

Vic señala al respecto:

“Me levanto, tiendo mi cama, ya son las nueve, levanto la de mi mamá y mi papá, me pongo a ver la tele cuando son las nueve o de ocho a

nueve, o me pongo a lavar la ropa, el uniforme o no se, ya a las 11 me pongo a hacer mi tarea, salgo un rato, vuelvo a hacer la tarea, me baño, me voy a la escuela, luego ando jugando, a veces me salto clases con los otros grupos o echamos relajo cuando no llegan sus maestros, llego y le ayudo a hacer tarea a este cuate (se refiere a un hermano menor también de secundaria) y me duermo y ya”.

¿Y hoy porqué no están en la escuela, no hubo clases o faltaron?.

–“Se hizo tarde, nos levantamos hasta las ocho”.

–“Quien sabe, es que no hay nadie, nadie nos levanta, y cuando esta mi mamá y mis hermanas, empiezan a gritar y ya nos levantamos a final de cuentas”.

Los muchachos en general, tienden a no dedicar mucho tiempo a tareas escolares en casa, aunque ello puede variar, dado que algunos jóvenes se involucran más que otros en las actividades escolares, por ejemplo es el caso de Vic, quien además procura apoyar a su hermano menor con las tareas, pues este lleva varias materias reprobadas.

Otros adolescentes que no van nada bien en los estudios, e incluso han sido suspendidos de la escuela por cuestiones de indisciplina, de todos modos indicaron prepararse para acudir a la escuela, pero para permanecer afuera de esta, y ver a sus amigos.

El “relajo y hacer desmadre”, es omnipresente en los comentarios de los muchachos. Se observa, una tendencia a “llevarse pesado entre ellos”, “molestándose”, bromeando, y haciendo lo mismo a otros generalmente más jóvenes. Con base en ello, conviven y se divierten cotidianamente.

Este comportamiento de los muchachos, se reproduce constantemente tanto dentro del campamento indígena como con los compañeros no indígenas de la escuela, dentro y fuera de ella.

Al parecer los jóvenes Triqui, se identifican plenamente entre ellos y con sus compañeros de escuela no indígenas, sobre todo a partir de estas prácticas sociales.

3.3.2 Quejas por “mal comportamiento”, incumplimiento escolar y la supervisión familiar en los deberes escolares de adolescentes Triqui.

Resulta frecuente entre los jóvenes de secundaria, que sus padres sean convocados por profesores y autoridades escolares para atender una serie de infracciones e indisciplinas que los muchachos en general presentan. Incluso aquellos que llevan un buen record académico, los cuales por cierto, son unos cuantos entre los varones y pertenecen al grupo del representante legal:.

¿Vic por qué mandan llamar a tu mamá? “Por travieso”.¿Y que dice tu mamá de eso?“Me regaña y dice es la última vez, pero no hay una última vez”.....

¿Ella te amenaza con sacarte de la escuela?

“Mi papá... dice si te sigues portando así, te cambiamos a una escuela chafa. Le digo cámara cámbiame, y se quedan callados”.

-Que porque estaba jugando en los baños, que me metía a la bodega a robar.

-Que, que yo siempre hacia maldades, que me iban a expulsar, y nunca me expulsaban.

Tus papas te regañaban por eso, te golpearon?.

Nomás una vez, mi mamá me pegó.

¿Qué es lo que quieren sus papás que ustedes hagan?

-Que estudie.

-No se, en parte estudiar, y en parte trabajar, porque cuando voy a la escuela y regañan a mi hermana que se porta mal con el maestro, me

dicen mejor ponte a trabajar, ya luego ya después al poco rato me dicen, no mejor sigue estudiando, están indecisos.

¿Hasta que año quieren que estudien?

No se, tal ves no es su decisión de ellos porque ella siempre me dice hasta donde tu quieras, y yo diría que hasta la prepa.

¿Por qué no más allá de la prepa, por qué no?

No se....no hay dinero.

¿Y tu Víc?

-Yo quiero terminar la licenciatura, quiero biología molecular....por la escuela lo oí, llegaron otros señores de la universidad y nos llevó a la facultad de ciencias y me gustó...me gustó estar ahí y las explicaciones que dieron

Se observa también, que no obstante la recurrente indisciplina y problemas con el profesorado por parte de los adolescentes Triqui, algunos se muestran entusiasmados por continuar estudios superiores, aunque no es el sentir de la mayoría. Varios chicos llegan a expresar estarse comprometiendo cada vez más en el trabajo para la subsistencia familiar. Lo que por otro lado les resulta atractivo, debido a la independencia económica y familiar que ello les puede redituar (esta discusión se retoma más adelante).

Por otro lado, también se aprecian otras condiciones que se conjugan para desalentar la permanencia escolar de los adolescentes. Las familias parecen empezar a mostrarse dudosas de que los hijos continúen estudiando, dado que persisten en un mal comportamiento. Pues perciben que no es bien aprovechado el tiempo en la escuela, por el contrario, se incrementan los problemas y las quejas escolares y por otro lado, para el gasto familiar resulta apremiante la participación de los hijos, más aún cuando estos se hacen mayores.

Así también, el apoyo y supervisión de las familias Triqui hacia los deberes escolares de los hijos, sobre todo revisión de cuadernos y tareas no se da frecuentemente hacia los muchachos de secundaria, las excepciones provienen de algunas familias pertenecientes al grupo del representante legal.

Como a continuación veremos, ellos revisan que no haya alguna mala nota o algún recado de los profesores como llamada de atención hacia los muchachos.

Entre las familias del representante, al menos existe un niño (a), o adolescente que cursa con éxito o buen promedio académico la escuela y que se podría mantener más o menos así hasta estudios de bachillerato.

Aún con ello, suele suceder que de la misma familia, otros hermanos (as) que estudian la educación primaria y/ o secundaria tengan problemas de calificación escolar y terminen siendo expulsados del centro escolar o ellos dejen de asistir, esto último precisamente al estar cursando la secundaria.

La ausencia de los padres del espacio doméstico gran parte del día, debido a las labores que para el ingreso familiar deben realizar y el hecho de que la mayor parte de ellos o bien sean analfabetos o sólo hayan cursado niveles elementales de la educación formal, explica las dificultades para que en el hogar se apoye a los hijos (as) en el buen desenvolvimiento de tareas y trabajos escolares.

Si no entienden algo de la tarea cómo hacen, pides ayuda? A quién?

Niños:” A nadie, porque nadie sabe nada”.

Niño 1: “Todos se van a vender”.

Niño 2: “Algunas veces le decimos a doña L, (esposa de representante) que si nos dice tantito, a veces sí nos dice, pero luego no nos dice, o pus...no se está ocupada o no está”.

¿cómo le haces?

Niño 3: “Pus ya no la hago, es que luego las bibliotecas las cierran bien temprano”.

¿Alguien les revisa las tareas?

Varios niños:” **No**”.

¿Quién te revisa Víc?

“De ves en cuando, cuando no entiendo algo le pregunto a mi papá o a mi mamá, y ya ellos revisan si lo hice o no lo hice, y a veces cuando ya entiendo algo y le pregunto a mi papá o a mi mamá, pues ya ven si sí lo hice o no lo hice, de ves en cuando, cuando le digo tienes que firmar todo el cuaderno ya se ponen a firmar y me revisan si hice tareas o si tengo recados, y ya nomás me dicen ¿Por qué esta esto ahí?, ya les invento algo o digo la verdad y ya, mi mamá más que nada”.

-“Luego les invento, les doy otra tarea de otro día y ellos ni cuenta se dan, pues ni saben”

¿Por qué reprobaste Tom?

-“Quien sabe, porque luego no llevaba los, los trabajos, te pedían muchas cosas y luego no había dinero no, y por lo mismo...o sea algunas sí las llevaba cuando podía, pero algunas...otras veces no...cuando tenía dinero mi hermana sí cumplía...pero algunas se me pasaban y no hacia las tareas, pero algunas...no tenía para comprarquien sabe, es que algunas no les entendía y me pasaba a la otra y no entendía y....así y pus ¿a quién le decía?.

“En mi casa ni saben leer ni entienden y mi hermana la que si pues nunca está”

¿Cuándo tienes duda, a quien le pides apoyo?

Vic:” No, la mayoría lo hago todo yo solo, o busco en libros de mi papá, ahí tengo libros, o si no luego no lo hago, porque luego no se ni qué tranza”.

Sumado a los obstáculos para que entre las familias se apoye el cumplimiento adecuado de los deberes escolares de los hijos, informantes de la comunidad han identificado otros tropiezos generados desde el ámbito escolar. Se ha indicado que con frecuencia no coincide lo que los niños creen que es su tarea con lo que el maestro encarga por hacer en esta.

Los informantes mencionan, que las instrucciones sobre lo que se pide de o en las tareas escolares frecuentemente no ha sido claramente propuesto por los profesores, y los alumnos (as) Triqui han entendido algo diferente de lo que pide el maestro. Situación desapercibida por el profesorado, que refleja al mismo tiempo la ausencia de verificación sobre, qué están entendiendo los alumnos respecto de sus indicaciones. Se da por sentado que los alumnos han “entendido” lo que “se les pide” y con base en las ejecuciones o respuestas de los alumnos a tales demandas del profesorado se asienta una calificación.

Por otro lado, las dificultades citadas por los adolescentes, parecen indicar que efectivamente, se les dificulta un adecuado manejo de las demandas escolares, en distintos sentidos.

Aquel pronóstico, sobre que los alumnos Triqui muestran en general un “problema de lenguaje”, al menos de lo limitado o escaso que resulta su repertorio de palabras y conceptos en español y de que tal situación parecía sorteable por los niños al cursar la primaria, pero gradualmente insostenible en los adolescentes de educación secundaria, parece cumplirse y manifestarse en varios problemas recurrentes entre los alumnos indígenas, que combinados con otras circunstancias sociales, culturales y económicas coadyuvan a la deserción escolar de esta población.

Frecuentemente los adolescentes Triqui, “van arrastrando materias” (reprobando), les cuesta trabajo ir al ritmo de la clase, más específicamente del profesor, son sancionados por constante indisciplina, padecen constante distracción, no entienden lo que explica el maestro y no es pertinente interpelarlo (dado que los profesores tienden a individualizar /psicologizar el rezago de los alumnos en la apropiación del currículo, responsabilizando solo a los alumnos por problemas de aprovechamiento o cumplimiento escolar); también los muchachos se atribulan por los deberes pendientes de las distintas asignaturas debido a: no poder completar el material necesario, no haber puesto atención, no entender lo que demandan las tareas en una u otra materia y no contar con un adulto que oriente lo que el profesorado no logra apoyar.

Las “debilidades” escolares que alumnos/as Triqui, vienen arrastrando desde la educación primaria, se hacen más evidentes cuando los adolescentes se enfrentan con las nuevas e incrementadas exigencias que se requieren para cursar la educación secundaria.

Coincidentemente es en este nivel escolar, que se disminuye en gran medida el egreso de los niños y niñas Triqui de las aulas escolares. Por otro lado, tales dificultades de los Triquis y sus familias, pasan inadvertidas para el profesorado de educación secundaria.

De por si, el trayecto de los adolescentes por la educación secundaria se enmarca en el cambio físico, psicosocial y cultural que conlleva dejar la infancia y transitar hacia un mundo adulto, donde la conducta, y desenvolvimiento de los jóvenes se torna no fácilmente manejable. A ello, debe sumarse las confusiones recurrentes cuando se enfrentan a las demandas que a cada momento les plantea la escuela. Para empezar, que ellos hacen una cosa en la tarea y el profesor dice que pidió otra y esto se convierte en una falla o incumplimiento por parte del alumno.

Tal vez la falta de un manejo amplio del vocabulario del español, esta repercutiendo en los adolescentes para entender cabalmente las instrucciones del profesor, más si tales son demasiado implícitas y dan por hecho, contenidos o conceptos que aún no dominan por completo varios de los alumnos.

Dar un sólo tipo de instrucción generalizada para una diversidad de alumnos, mismos que se van apropiando de los contenidos curriculares de forma diferente, con diferentes procedimientos y ritmos, puede ocasionar que para varios de esos alumnos, las indicaciones dadas por el docente, resulten ajenas, abstractas o que se simplifiquen y se reduzcan a uno sólo de sus componentes omitiendo otros importantes.

Si el docente pasa por alto estas situaciones y sus implicaciones, la confusión y el desacierto de los alumnos será una condición constante en sus ejecuciones escolares.

3.3.3 Las percepciones de adolescentes Triqui sobre el profesorado y directivos escolares.

Sistemáticamente, los jóvenes entrevistados reportaron, tener malas impresiones respecto de sus profesores de secundaria. Los perciben sumamente rígidos, incluso de forma absurda y exagerada. Se hace evidente en sus versiones que estudiar, hacer los deberes, portarse bien son situaciones escolares que les cuesta trabajo, pero también y sobre todo comunicarse y ser comprendidos por los profesores y autoridades.

Contrario a lo experimentado por los niños y niñas Triqui que acuden a la educación primaria, y que en general indican que ***“les gusta ir a la escuela porque aprenden cosas y juegan y les gustan sus maestros por que platican con ellos y los defienden de los otros niños”*** . En tanto que, reportan tener constantes enemistades con sus compañeros de escuela a causa de diferencias, intrigas, malos entendidos y desprecios hacia su persona.

Los jóvenes Triqui inversamente, parecen sentirse repelidos por sus profesores y autoridades escolares y en cambio estar bien acoplados e identificados con la mayoría de sus compañeros de escuela, indígenas y no indígenas:

-“Yo ya ni mis cuadernos rayo por que el nuevo asesor, es bien acá, te revisa todo, por cualquier cosita se enoja, no te deja peinar chido y se enoja rápido, quiere que sepas todo, quiere que todos los de su grupo, a los que le da se lo sepan todo de biología, que te portes bien y que te peines bien, que andes bien vestido y que no se qué, hasta da flojera, si te huele el pie, el calcetín, si sale así el olor nos manda a Orientación”.

¿Y a ti te ha mandado?

“No, una vez me iba a revisar y dijo no mejor hay que adelantar clase y ya no lo hizo, dije “¡ya me salve!”.

-“No se, lo que sí me gusta es ir con los cuates, lo que no me gusta...el director me cae mal...porque dice que no quiere pelos parados y a él parece que le explota el boiler a diario, sus pelotes todos de puercoespín”.

-“En mi casa me amenazan de que me van a llevar a vender....dicen a ver si puedes levantarte a las cinco de la mañana como tu papá...y es que yo le dije a mi mamá que mejor me sacara porque yo no iba a poder estudiar.... porque los maestros caen muy mal y también la directora”.

¿Pero que es lo que más se te dificulta de estar en la escuela, que para ti es un sacrificio?

“Poner atención, es que luego al lado hay niños que están masticando chicle o atrás están platicando y por acá están peleando, o el de

enfrente estas viendo algo y te da por molestarlo, y pus como el maestro no dice nada cuando estas acá.... bueno sí hay unos maestros que te regañan cuando haces ruido, pero otros dan su clase y si entendiste.... bien.... es tu problema”...

¿Qué es lo que más te cuesta trabajo?

- “A mi todo, es que luego llegan los maestros y todavía ni entran al salón, están en la ventana mirando otra cosa y te dicen abran su cuaderno, o te dicen así, escriban esto, todavía ni sacas el cuaderno, están en la ventana allá platicando y dicen anoten esto que quién sabe qué tanto y todavía ni sacas el cuaderno....eso a ellos no les importa”.

Vic comenta:

-“ A mi este año me cae mal la de matemáticas, es que no sabe enseñar, no sabe, luego no sabe ni lo que dice, la otra vez estaba diciendo, estaba dando unos resultados y estaba sumando y estaba diciendo 12 mas 3 son 21, y todos corrigiéndola y corrigiéndola y no hacia nada, sólo decía: “ustedes háganlo bien en su cuaderno”, y nunca dejan que la corrijan, esta bien tonta.....también es que los maestros van muy rápido”.

¿Les han dicho que van rápido?

-“Sí, yo les digo “oiga permítame tantito”, y ellos: “no tengo tu tiempo”...

-Luego dicen que estas platicando, que estas platicando, y no estas platicando”.

- “A mi todo me cuesta trabajo de la escuela”

¿Estar con tus amigos te cuesta trabajo?

“No, nomás estudiar”.

-“Como la de geografía siempre quiere tener la razón”.

- “Sí, siempre quiere tener la razón, si uno le dice que esta mal dice que esta bien, que esta bien, y si le vuelves a contestar te manda a la dirección”.

-“Te manda a orientación”.

-“Sí, por saber más que el maestro”.

-“Porque luego te dice “a ver da tú la clase”.

-“Luego te dice “ve tu por la carpeta”, y ahí te tiene parado, y te pone reporte que porque me estaba remedando y que dice que él sabe más que yo, y que quién sabe qué tanto y se va suspendido una semana”.

Las descripciones aluden a molestias y falta de comunicación constante entre alumnos y profesores. Pareciera que prevalece una gran insensibilidad por parte de los adultos del centro escolar para instaurar buenas relaciones con los (las) estudiantes, donde se privilegie el desarrollo de los alumnos, incluso por encima de problemas personales de los maestros.

Para los docentes en general no es importante o digno de credibilidad lo que los alumnos dicen o solicitan, más aún si ello cuestiona su autoridad que por lo regular es sumamente directiva. Parece que no hay intenciones de ajustarse a los ritmos y requerimientos de un alumnado que se manifiesta diverso, todo lo contrario, el profesor da “la clase”, si se entendió o se puso atención por parte de los alumnos, eso no es problema de él, es asunto de los alumnos (as) y a ver cómo lo resuelven.

Pocas veces los adolescentes Triqui se quejan de compañeros que se burlen de su origen indígena. Esto no constituía un problema en sus relaciones dentro del colegio y a los profesores al parecer, ésta condición de los jóvenes, les resultaba indiferente la mayor parte de las veces. Incluso en ciertas ocasiones, tal situación fue motivo para que los profesores demandaran de los jóvenes Triqui un buen comportamiento y aprovechamiento escolar, aunque en ocasiones demeritando su condición cultural:

Los ofenden?....

“uno que otro maestro que se le va, pero la mayoría de los maestros no, al contrario te dicen “deberías ponerte a estudiar para que pongas en alto el nombre de los indígenas”.

-“Sí les digo que soy Triqui pero, luego, la otra vez le dije al maestro y me dijo “que bueno”, nomás te responde que “que bueno”.

-“Un maestro me dijo a mi que somos indios, que mejor le demos los lugares a los niños que sí quieren estudiar”...

-“A mi alguna vez una niña me llegó a decir indio pata rajada y todo eso, pero ya después, mis demás compañeros me defendieron, no pus que tiene no, tú eres un racista la verdad y si no te gusta pus ya llégale, y desde ahí ya no me dice nada”.

Desde este contexto de incompreensión y descrédito hacia los alumnos, cobra pleno sentido y hasta resulta justificable el “mal comportamiento” de los alumnos Triqui. El cual frecuentemente esta asociado a conductas donde ellos usan el sentido del humor para improvisar bromas y chistes, que generalmente buscan ironizar a su profesorado y directivos, parodiarlos o sabotear sus instrucciones y reglamentos. No son solo unos cuantos alumnos quienes desarrollan este “mal comportamiento”. En las aulas regulares donde acuden los muchachos indígenas, ellos junto con un número importante de sus compañeros mestizos son cómplices de tales chanzas.

Desde la perspectiva de trabajos antropológicos (Everhart,1993), que abordan el desempeño, comportamiento e intereses escolares de los adolescentes y la función de las escuelas donde asisten, -que se caracterizan por tener estructuras muy directivas y rígidas- (como tiende a ocurrir en la escolarización pública de varias localidades), tales comportamientos “indisciplinados” o irreverentes de humor y broma entre los alumnos, parecen indicar que estos, no son casos aislados de comportamiento inadecuado que aparecen de vez en cuando.

Más bien forman parte de un rito de amistad complejo e interdependiente, son pautas de conducta asociativa, integradas en una acción comunicativa (Everhart, op.cit). Desde esta perspectiva el humor, como las bromas, establece o reafirma la condición de miembro del grupo de una forma simbólica pero constante. Además, el humor proporciona a los estudiantes un sentido de control del destino, una capacidad de establecer su propia agenda de actividades y de controlar aspectos del ambiente de la clase que normalmente no se les concede la posibilidad de controlar¹.

Las experiencias que los estudiantes tienen en la escuela, es decir las actividades instrumentales que establece la institución escolar, suelen contemplarse como preparación para la vida, no sólo por la adquisición de capacidades específicas, tales como leer, hacer cuentas o escribir, sino también por las conductas y modos de conocimiento que han llegado a aceptar y a recrear.

Entre esas conductas está el reconocimiento de la autoridad, la facultad de seguir indicaciones, los requisitos de asistencia y de puntualidad y la aceptación de un rol limitado en aquellos ambientes en los que la persona encuentra restricciones al uso de sus facultades.

¹ Esas actividades que ocurren en el aula, tales como hacer bromas o realizar relaciones jocosas, raramente han sido examinadas en términos del significado que incorporan y de los fines a los que sirven. Muchas veces estos actos se ven como resultado de una falta de interés por parte del estudiante hacia el programa de instrucción académica. Aunque pudieran ser en parte resultado de esa falta de interés, también responden a otros fines. Con ellos los estudiantes dan sentido a su existencia diaria en la escuela y solidifican las interacciones de grupo. Además, como actividades que se llevan a cabo no tanto individualmente como colectivamente, se les confiere un significado que va más allá de la acción misma. Constituyen ese importante modo de conocimiento señalado por Habermas, el del establecimiento de la comunidad y de la mutualidad. Y en este sentido, estos actos de «implantación de límites» que realizan los estudiantes no son actos aislados, sino formas de donde surge el conocimiento regenerativo.

Tanto los intereses cognitivos prácticos como el conocimiento regenerativo que surge de ellos son importantes por muchas razones. Primero y como ya he apuntado antes, el conocimiento regenerativo y su consiguiente acción social —acción comunicativa— surgen del movimiento constante por parte de los estudiantes para reapropiarse de un control del entorno cuyo control formal está fuera de su alcance. En el proceso de trabajo, los estudiantes están imposibilitados tanto para influir en los medios de producción como en los fines, y por consiguiente están envueltos en lo que Marx llamaba trabajo extrañado o alienado: un tipo de trabajo al que «tan pronto como le falta la presión física o de otro tipo que se ejerce sobre él se le rehúye como a la peste»(Everhart, pp. 368, 370-371)

La forma del conocimiento reificado que la escuela subraya es racional y relativamente preordenada, y en ella los estudiantes desempeñan un papel pasivo en el proceso de adquisición del conocimiento. Se trata de parámetros que potencian la manipulación de un conocimiento aplicado y no tanto de un conocimiento de exploración y prueba. Estas conductas y pautas de conocimiento no están lejos de las que les van a exigir cuando entren en el mundo del trabajo.

Se ha indicado, que en el trayecto para que los adolescentes se apropien de estos intereses cognitivos que guían la acción instrumental que caracteriza los fines de la escuela, tienden a experimentar un proceso de resistencia e “inadaptación”.

De resistencia al conocimiento reificado y a la exigencia de acciones correspondientes, por ejemplo a través de las bromas, burlas o parodias sobre lo que hace o dice el profesorado.

De forma que esta resistencia, que surge del modo en que el conocimiento es organizado en la escuela, sirve a la vez para oponerse a él, a través de la acción comunicativa, de la organización social en la que se implican los alumnos.

Al parecer entre los adolescentes indígenas este “tránsito” (inadaptación o “mal comportamiento”) que más tarde debería llevar a la apropiación de los roles, actitudes, informaciones y comportamientos de la “cultura escolar”, de la “cultura pública”, queda trunco sin lograr afianzar en ellos tal cultura escolar en la perspectiva y actitud de los alumnos Triqui. Ellos generalmente desertan de su procesos de escolarización, justo en este tránsito de “inadaptación”.

3.3.4 Dinámica de supervisión familiar que busca apoyar la escolarización de los hijos.

Cuando a los adolescentes Triqui se les cuestiona sobre qué es necesario para sacar buenas notas, lo atribuyen a un elemento de la disciplina familiar, que nombran ser “guardado por la familia”, como ser vigilado, controlado, retenido y ser incluso un “regañado”.

En el campamento, aún entre las familias del representante legal, unas que otras familias pueden “guardar a sus hijos”. Esto es, controlarlos más para que tengan un horario específico para las tareas y labores de la casa, vigilar que vayan a la escuela que cumplan con ella, controlar más sus cuadernos, tareas, salidas y horarios cuando salen con amigos dentro y fuera del campamento, con tal de que no se conviertan en “vagos” o “viciosos” como otros chicos del mismo campamento, -no en la sección del representante legal- que se han descarriado: dejan de ir a la escuela, no se dedican cien por ciento a trabajar y se juntan con grupos o bandas con mala reputación: “grafiteros skatos, raperos” y algunos incluso empiezan a experimentar con alcohol y algunas sustancias.

Curiosamente, este perfil de las familias más “cuidadosas” con los hijos, pudiera ser lo que realmente diferencia el funcionamiento entre unas familias y otras incluso del lado del representante, sin que necesariamente quedara incluido en él, el buen rendimiento escolar de los hijos (as), ya que incluso las pocas familias que presentan este perfil, pueden tener mayormente hijos que sólo terminan la educación primaria y con muchas dificultades la secundaria.

Sin embargo, también es cierto que casi exclusivamente en este tipo de familias – unas más cerca del perfil, otras un poco menos-, se presentan casos de adolescentes y jóvenes con buen rendimiento escolar en educación secundaria y /o que cursan o concluyen la educación media superior. Así también los pocos progenitores escolarizados, lo son entre estas familias y entre estas, se encuentra encabezando el número de casos, la del representante legal.

No obstante parece ser que, para los adolescentes la presencia de una familia más funcional, -más cuidadosa para controlar, que vigila más-, es causa probable de buenas notas, aunque más bien se combinan una serie de elementos familiares contextuales e individuales de los (as) estudiantes.

¿Qué hace que Víc pueda sacar las materias adelante?

Niños: **“No se, es que él tiene, pus no se...es que a él lo guardan y a nosotros no, nos guardan”.**

Vic: “A mi no me guardan, hasta me mandan a vender y tengo pretexto para no hacer tarea...vendo nomás los sábados y los domingos, a veces los lunes en las mañanas, pero es hasta ahí”.

¿Qué significa que los guarden?

Niños: **“Que nos tengan encerrados...privados en su casa haciendo las tareas....O leyendo, o estudiando, no se”.**

¿Y a ti tu mamá no te guarda, por qué?

-“Porque yo me escapo....no siempre, a veces se va a vender pero luego no se va”

-“También su mamá casi no esta”.

“-No, mi mamá es, mi hermana pus dice que ya estoy grande, que ya estoy grande pa saber qué es lo que hago”.

-“Pero ellos están solos en el día”.

¿Víctor si esta tu mamá en casa?

-“No, yo lo hago todo”.

Ó sea el tampoco tiene alguien que lo este vigilando.

-“Pero le gusta ver las caricaturas, esta todo el día privado en su casa”.

-“Ahí viendo las caricaturas, escuchando música y haciendo la tarea”.

¿Vic a quien le pides apoyo, pides apoyo?

-“No, la mayoría lo hago todo yo solo, o busco en libros de mi papá, ahí tengo libros, o si no luego no lo hago, porque luego no se ni qué tranza”.

¿Tienes hermanos que estudiaron?

-“Más chicos.... mi papá no hizo su tesis pero llego por ahí, estudiaba economía”.

¿En tu casa qué le dicen a Luis de que va muy mal en la escuela?

-“Sí, si lo regañan...le hecho que va a reprobado cinco....en mi casa le dicen que se ponga a estudiar o lo van a poner a trabajar”.

¿Luís dice que a ti te tienen “guardadito” y a él no lo guardan?

-“Es que él se sale cuando quiere....no entiende”.

¿y tu Vic?

“Yo no, yo hasta que acabo o no se... cuando tenga ganas, a veces estoy haciendo la tarea y me aburro y ya me salgo, y se me va el tiempo y luego ya no lo hago, pero siempre estoy en mi casa....y luego, cuando yo no hacia las tareas me las pasaban en el salón, o me las hacían..... mi amiga.... es una amiga de frentes 8 (otro vecindario), o luego, se dejaba copiar en el examen, o a veces me ayudaba”.

Un caso equivalente al de Vic, es el de una adolescente Triqui que aquí nombro con el seudónimo de Mariana, cuya familia también se ubica del lado del representante. Ella cursa la educación secundaria y lleva un buen record académico, no así otras hermanas más pequeñas que estudian la primaria, quienes frecuentemente obtienen bajas calificaciones. Mariana es una joven de 13 años que como Vic, cumple cotidianamente con labores domésticas, trabaja ayudando al ingreso familiar durante fines de semana y en periodos vacacionales

Ella indica que le agrada ir a la escuela y obtener buenas notas. Para ella es importante cumplir con las tareas escolares y aprovecha de hacerla incluso en las jornadas laborales mientras vende. En su caso no es necesario “arriarla” para que temprano se levante, cumpla con sus deberes, asista al colegio y complete las tareas del mismo. Contrario a lo que sucede a muchos niños (as) y jóvenes del campamento. Expresa que para ella es importante que su familia no la de en matrimonio siendo tan joven, pues esto truncaría su oportunidad de continuar estudiando. Ella espera que no “la pidan”:

“Bueno mis hermanas me han dicho que soy la única que estudia y que me van a apoyar...ellas hablan con mis padres para que me dejen ir a la escuela ...yo también ya se los digo a ellos y pienso que sí van a cumplir....a mis hermanas las dieron muy chicas.... y pues quiero que sí me den permiso porque en nuestras costumbres se castiga muy feo a las muchachas que no cumplen o sea a las que no hacen lo que les dicen que se tienen que casar con este o con el que ellos digan”.

A pesar de que la familia de Mariana está interesada por que ella se mantenga estudiando, y ha prometido no darla en matrimonio tan joven con tal de que no se vea orillada a abandonar la escuela, a Mariana como a todos y todas las hijas Triqui se les demanda apoyar toda faena comunitaria, aún cuando en ello se comprometa la asistencia al colegio. Normalmente Mariana puede satisfacer estos requerimientos del colectivo, aunque ha declinado hacerlo cuando esta de por medio faltar a clases:

“Siempre que son las marchas yo no voy porque tengo que faltar a la escuela y no he querido, mis hermanos para eso están que vayan ellos....yo ya le ayudo a mi mamá a trabajar y no quiero faltarmis papás me quieren convencer dicen que no pasa nada y que ellos pueden ir avisar para que no haya problemas,...yo le digo que no, no quiero que avisen, aunque avisen no me importa”.

Semejante a la condición de Vic, en Mariana se aprecia una familia que esta dispuesta a apoyar que ella continúe estudiando, incluso están de acuerdo en la petición de Mariana, de no darla en matrimonio siendo tan joven y no obstante todo ello, frecuentemente Mariana debe convencer a sus padres de no obligarla a faltar a clases por razones de apoyo doméstico o hacia la comunidad.

Esto es, aquí se observa el apoyo y supervisión familiar para que la adolescente no tenga problemas con la escuela, pero de igual forma es fundamental para el logro escolar, el interés, decisión y determinación de Mariana por conservar una serie de rutinas y comportamientos específicos que ella considera claves para sostener la regularidad de su desarrollo escolar, entre estos el de sacrificar su colaboración en las faenas de la comunidad. Lo que le permite no desviarse de la meta que se ha trazado, la de continuar sus estudios.

3.3.5 Actividades de adolescentes Triqui, mientras permanecen en el campamento.

Los adolescentes Triqui de uno y otro bando, tienden con frecuencia a reproducir comportamientos similares a los practicados en el colegio con sus amigos y compañeros, cuando permanecen dentro del campamento. Bromear, jugar, hacerse pesadas bromas entre ellos o entretenerse retando y maloreando a los muchachos más jóvenes, son prácticas cotidianas mientras no se esta en la escuela:

Varios adolescentes comentaron:

¿Qué es lo que más disfrutan en el día?

- **“Nada. Pegarle al pingüino”** (otro niño Triqui amigo de él).

- **“Molestar a los niños, sobre todo a él”** (señala a otro compañero).

- **“Que podemos molestar al Willie”**.

-“Bueno al menos para mi, dibujar, porque luego no hay que hacer en mi casa y ya mato el tiempo, y ya luego me salgo y si hay niños los molesto”.

-“ Él se viste, se va a la escuela casi corriendo a veces.... luego llega aquí y empiezan a molestar a él, o a todos los niños o luego se va a la montaña (montículo de tierra y arena que se localiza en un rincón del área común del campamento) a jugar, es lo que hace”.

Los juegos y bromas pesadas resultan un juego común entre los varones Triqui, agarrar descuidados a sus compañeros, acomodarles un coscorrón o disponer un enfrentamiento para liarse a golpes, con los vecinos de otros campamentos aledaños de migrantes no indígenas, son actividades desafiantes que al parecer disfrutaban la mayoría de los niños y jóvenes Triqui:

-“Sí, la mayoría viene de allá, algunas vienen de acá, de los campos, (campamentos de otros colonos no indígenas) o si no vienen del otro campamento “los higinios” a cantarnos un tiro, y ya escogen y se empiezan a aventar un tiro”.

-“Es que, póngale que vienen ellos, cuántos vienen?, como 5 o 6, como de la dad de 7 u 8, y como acá también hay muchos, y ya cuando ven que van perdiendo los otros, se meten, pero como aquí son muchos”.

-“A las 6: 30, los niños están jugando, luego llegan los otros chavos con su banda y los de aquí también en banda y se juntan y se empiezan a pelear todos.... por emoción, ya cuando vemos algo en serio, sangre o eso, ya los separamos, sólo se vale llorar”.

-“Siempre que hay problemas ellos vienen, póngale que vienen, sale un niño de aquí, allá lo golpean, y cuando sale uno de allá acá lo golpeamos, ó sea como que es un intercambio”.

-“Así que cuando ellos pasan lo madrean, y cuando pasa uno de allá aquí lo madrean”.

-“Es un intercambio”.

-“Las mamás a veces se dan cuenta y los separan y cuando los separan se van a pelear mas allá”.

Conforme los muchachos son más grandes, ellos van a preferir no pasar tanto tiempo en el campamento, y estar más horas en la venta y en mayor contacto con amigos y jóvenes de otros campamentos no indígenas. De hecho bromear y malorear a los chicos más jóvenes, son actividades que se incrementan cuando más aburridos están en el campamento, donde incluso mirar televisión como desarrollar juegos de pelota u otros entretenimientos al interior, ya no les resultan suficientes para pasar el rato.

3.3.6 Identificación con la cultura juvenil urbana y el establecimiento de responsabilidades económicas en los varones adolescentes Triqui.

Cada vez más los adolescentes Triqui, refieren que consideran importante reunirse con amigos no indígenas de otros vecindarios, que pueden ser bandas o grupos juveniles de chicos “grafiteros” o “skatos”. También los adolescentes gustan de asistir a tocadas o fiestas y hacerse acompañar por amigos, amigas o novias. Para esto, ellos tienen que conseguir dinero que solvete las entradas a las tocadas, las bebidas que pueden consumir ahí y las que deben invitar cuando llevan una amiga o novia. Estos gastos no pueden ser solventados por sus familias, los jóvenes Triqui, trabajan y reúnen dinero por su cuenta.

Es también importante para ellos conseguir dinero para comprar accesorios y prendas de vestir a la moda. De tal suerte que los adolescentes Triqui, empiezan más frecuentemente a buscar desarrollar actividades laborales de subsistencia y con ello estar en posibilidades no sólo de continuar apoyando el gasto familiar, sino además contar con una entrada más amplia y fija para sus gastos personales. Desde los doce, trece años de edad, es común observar que los varones, empiezan a faltar más tiempo a la escuela secundaria y se convierten en asiduos acompañantes de las familias del colectivo, que se alistan todas las mañanas para salir a trabajar en grupo.

Hasta antes de entrar a la adolescencia, (en este colectivo se observa que este tránsito coincide con los inicios de la escolarización secundaria urbana), los niños y niñas Triqui, aunque asumen pequeñas responsabilidades durante su labor en la venta callejera, tal actividad generalmente es realizada junto a los adultos. Es a partir de los doce años de edad, que aproximadamente pueden empezar a tener su propio espacio de comercialización.

Sobre todo entre los varones, se observa una mayor tendencia a que una vez entrados en la adolescencia, crean su propio espacio de venta pero con mercancía diferente a la de los adultos, muchas veces asociada a la piratería o en general a productos que compran otros jóvenes. Mientras no son responsables de un espacio de venta su asistencia a la escuela es combinada con el apoyo a sus padres en función del turno escolar. Esto último, también es reportado por Martínez y Rojas (2006), con indígenas urbanos en la Ciudad de Guadalajara.

La jornada empieza al organizar la mercancía de la venta de las diferentes familias y realizar la carga en el transporte que cada bando del campamento tiene para ello. Desde aquí los jóvenes ya se ven involucrados y posteriormente acompañan el proceso completo de la jornada laboral. Originalmente y siendo más pequeños los jóvenes han hecho esto, sólo en fines de semana y periodos vacacionales escolares. Ahora que son adolescentes, varios de ellos realizan las labores de forma más cotidiana.

Con frecuencia progresiva, varios muchachos que pertenecen al bando del segundo líder, no sólo apoyan cada vez más el trabajo familiar y comunitario, además ellos están migrando hacia la frontera norte del país en busca de mejores condiciones laborales y económicas.

Estos factores se conjugan con la urgencia familiar de subsistencia, que demanda que cada vez más integrantes del hogar y cuanto antes, colaboren con el ingreso familiar. Por otro lado dentro de la comunidad Triqui cuando los varones cumplen los doce, trece, catorce años de edad aproximadamente, se les confiere una serie de responsabilidades y compromisos ante la familia y la comunidad que asemejan

su ingreso a un mundo adulto donde más que antes, hay que apoyar a la familia y al colectivo en las labores de subsistencia y faenas comunitarias.

Así, aún cuando desde pequeños colaboran en el trabajo para el ingreso familiar, acompañando y apoyando en el puesto de venta familiar por ejemplo, una vez entrados en la adolescencia ellos pueden hacerse de un puesto propio y moverse por su cuenta:

¿Qué es lo más padre, para un joven adolescente en la ciudad?

-“Tener dinero para que te compres ropa o acá, que vayas a fiestas, que te den permiso, porque luego no te dan permiso”.

- “Luego vas a una fiesta y ni dinero te dan”.

-“Necesitas dinero para las entradas, como a las antenas cobran 10 o 15 pesos para entrar”.

-“Para el refresco”...

-“El refresco, la cerveza allá adentro”.

-“O que lleves a la novia acá, y que te pida un refresco y tú no tengas dinero y ella te lo invite...pus no”.

-“A mi, no se, que no te den dinero.... tener ropa para vestir, bien chido Rap”.

¿Qué cosas tienen los Triquis que pueden compartir con los chilangos,?

-“Diversión, o los gustos, o nos vestimos igual que ellos...así como él, de mezclilla con playeras con sudaderas, con rosarios o acá”.

-“Como que y no nos gusta usar acá los de manta como antes”.

-“Con huaraches y...eso no”.

¿Y los adultos del campamento qué hacen parecido a lo que hacen los adultos de allá afuera?

-Poner banderas (se refiere a la bandera nacional colocada en medio del patio central, en el campamento).

En su comunidad qué es lo que deben hacer los hijos Triqui?

-“Estudiar, hacer el quehacer en la casa”.

-“O que ayudes a trabajar”.

- “Yo apenas voy a faltar, bueno ya no voy a ir a la escuela...desde el lunes, bueno eso dice mí papá...voy a ir a vender a las ferias....quiero ir aunque me levante temprano....lo feo que tiene es que luego no vendas”.

-“Sí que esta aburrido, y te quedas así, y nadie pregunta, y los que llegan te desacomodan las cosas, como pa decirles “si no van a comprar...no agarren”

-“O que luego hace mucho calor”.

-“Pero nosotros llevamos puesto”

- “Llevo paraguas y también estoy ahí”.

Y ¿Qué es lo padre de ir?

-“De que sales, de que vendes, que estas en la calle, nos gusta estar en la calle, echas desmadre con otros”

“-Bueno a mi me gusta trabajar pero también, yo si quisiera grafitear ahí, echarme una bomba, pero que me dieran una pared, porque la verdad no me gusta eso de escondidas y te hechas a correr, es muy cansado, imagínate te hechas cuatro cuadras corriendo”...

3.3.7 El desenvolvimiento escolar de niñas adolescentes Triqui en el sistema público de Telesecundaria.

En cuanto a la situación de las adolescentes Triqui, en comparación con los varones, una cantidad considerablemente menor acude a la educación secundaria. Por un lado, en el rango de edad de entre los doce y dieciséis años hay menos chicas Triqui en el campamento, por otro, varias de las chicas corresponden al sector de Gregorio y ellas han desertado.

Aproximadamente siete de ellas está cursando este nivel de estudios y de estas, tres lo llevan a cabo en el sistema de Telesecundaria. El resto lo hace en planteles diurnos, al igual que todos los varones adolescentes Triqui.

La mayoría de las jóvenes de secundaria corresponden a las familias que se ubican con el representante legal.

Las mismas adolescentes y algunos padres de familia, entre estos la familia del representante legal, consideran más viable y llevadero el sistema de Telesecundaria, a diferencia del sistema diurno.

Las jóvenes que cursan la Telesecundaria han señalado que la forma cómo llevan sus materias y la asesoría del guía o monitor les facilita cursar y aprobar sus asignaturas en los tiempos previstos, ya que es un sistema que se acomoda a sus ritmos se administran mejor en cuanto a tareas y en el avance de los temas que tienen que revisar, así también hay mayor retroalimentación con el asesor. Las jóvenes llevan un buen record académico y una de estas que cursaba el sistema diurno y presentaba problemas de aprovechamiento, al cambiarse al sistema Telesecundaria ha mejorado mucho su rendimiento escolar.

Al respecto, informantes del lugar señalan las conveniencias que detectan en este sistema escolar, por ejemplo se destaca que el tener un solo asesor o maestro durante todo el ciclo escolar, permite a las alumnas continuar con el ritmo de trabajo al que estaban acostumbradas al cursar la educación primaria o que al no estar ahí con más compañeros Triqui, su disciplina se mantiene bajo control y hay menos distracciones que afecten su aprovechamiento:

“Para ellas la telesecundaria es fundamental pues no cambiaban el formato al que estaban acostumbradas para trabajar; es decir, solo tenían un profesor, al igual que en la primaria y el video que se veía para ellas era muy sencillo, que sumado a las explicaciones que el

mismo profesor daba, ellas creían que era mejor que las secundarias normales”.

“La forma de presentar los contenidos, según las niñas, es que primero pasan un video donde se muestra el contenido básico de la materia, luego el profesor les da una explicación y les pone ejercicios del mismo tema; normalmente, ven como 4 o 5 videos de temas de las materias, por lo que la explicación del profesor es como de 10 a 15 minutos, si ellas necesitan más información de un tema el profesor se las daba”.

“Las niñas, después de tomar clases, tienen trabajo y tareas, que al final de mes son contabilizadas y tomadas como puntos. Finalmente hacen exámenes generales y la calificación así es asignada”.

Para la señora L la escuela así, es mejor porque reciben instrucción de un solo profesor, por lo que, al igual que en la primaria, es solo la atención de este para el grupo. Lo que ella supone que es mejor, porque las niñas se descontrolan menos para trabajar. Así también porque cuando las niñas tienen duda de una materia se la preguntan al mismo profesor en cualquier momento, cosa que no sucede en las secundarias normales, pues los y las adolescentes no pueden preguntar de lo de inglés al de física o lo de química al de historia, cosa que si se puede hacer con solo un profesor en el sistema Telesecundaria.

“La señora L, dice que también tiene que ver la lejanía que tienen estas muchachas con lo demás Triquis, pues ella dice que en las secundarias normales al haber dos o más niños o niñas Triquis estos se ponen a jugar en la mayoría de las ocasiones dejando de poner atención a las clases; cosa que en la Telesecundaria, al estar ellas fuera de todo ese sistema hace que vayan bien en la escuela”

Las bondades de este sistema en la forma de hacer progresar a las jóvenes, la asesoría y retroalimentación de los asesores, así como la flexibilidad para acoplarse a los ritmos, tiempos y conocimientos de los estudiantes no ha pasado desapercibida para aquellas familias que mantienen un contacto más estrecho con el colegio de sus hijos y que supervisan más de cerca su desenvolvimiento. Estas familias discuten constantemente la conveniencia de trasladar a otros jóvenes Triqui a esta opción, en vista de que la mayoría que se encuentra cursando en la modalidad diurna presenta grandes problemas de aprovechamiento y deserción escolar.

Es entre las familias del representante, donde se comentan las diferencias entre una y otra modalidad y donde se toman acciones que hacen ver que se trata de un colectivo que está valorando cada vez más la escolarización completa de los hijos y el buen progreso en los record académicos que estos pueden obtener.

Estas familias están previendo cuáles son los problemas de los chicos y chicas al cursar la educación secundaria, se han alarmado ante la poca eficiencia terminal que los jóvenes han presentado en este nivel educativo, y pretenden instrumentar medidas para que más chicos logren terminar la secundaria y puedan continuar con estudios de nivel medio superior.

3.3.8 Reflexión sobre la socialización comunitaria de los niños, niñas y adolescentes Triqui en relación con la escolarización,

A lo largo de la descripción de resultados sobre el desarrollo escolar y comunitario de niños, niñas y adolescentes Triqui presentada hasta el momento, podríamos lanzar algunas reflexiones y conclusiones en relación a una interrogante fundamental que ha pretendido abordar este estudio originalmente.

La pregunta de si ¿en tal desarrollo socio cultural de las/ los niños indígenas ya descrito, la dinámica comunitaria y familiar Triqui, tiende a promover comportamientos y/o actitudes equivalentes para el “éxito” o mantenimiento de la

escolarización? Es decir, si ello ocurre en virtud de si sus prácticas comunitarias significativas de socialización de las y los hijos, guardan alguna característica en común con las habilidades y características instrumentales que promueve la escuela.

De acuerdo con lo reportado hasta aquí, la socialización Triqui tiende a promover comportamientos no significativos de las actitudes y valoraciones predominantes de la cultura escolar, en el sentido de que en la comunidad indígena la socialización de los hijos es fundamentalmente orientada al desarrollo y cultivo de comportamientos que sostienen la organización, trascendencia y el bien colectivo, comunitario. Se tiende hacia la procuración de la comunidad por encima de la individualidad promovida en lo escolar.

Por ello, para el colectivo y las familias Triqui es fundamental que los niños niñas y jóvenes indígenas, aún cuando residen en la ciudad desde hace varios años, continúen acompañando y apoyando las distintas faenas comunitarias que involucran el bien o sostenimiento del colectivo o de sus demandas fundamentales para la obtención de recursos y vivienda digna en la ciudad, en el caso concreto de esta organización Triqui.

A pesar o por encima de los deberes escolares, que incluso comprometen la matricula en la escuela, con trabajos lograda por las familias Triqui.

Por otro lado, también es evidente que tal socialización de los hijos Triqui, es dinámica y se va transformando gradualmente. En función del contacto con la cultura y recursos urbanos, los colectivos unos más y otros menos también pretenden ir incorporando prácticas y esquemas de vida y comportamiento que van considerando imprescindibles para que su permanencia en la ciudad resulte gradualmente lo menos marginal posible.

Entre estos, aumentar cada vez más la escolarización de los niños de la comunidad. Y no obstante que los adultos indígenas con más “adaptación al

ambiente urbano” desarrollan actividades y tareas que van considerando imprescindibles para que los muchachos continúen en la escuela lo más posible, también les demanda que cumplan y se hagan responsables de compromisos vitales que buscan el bien común, el de la comunidad.

La escolarización misma de los hijos, está encaminada a este fin común, solo que los plazos establecidos para ello parecen no ser coincidentes con los plazos previstos por la lógica del sistema escolar. Para el colectivo indígena, el bien común es apremiante, es a corto plazo porque además y sobre todo se trata de poblaciones con urgencias apremiantes para la subsistencia diaria.

En tanto que desde la lógica escolar, “ser escolarizado”, lograr el capital cultural y escolar que reditúe beneficios a quienes se escolarizan, es un trayecto y tiempo invertido mucho más extenso y es “un lujo” que no todos se pueden dar, porque hay que sostenerlo en todo sentido, sobre todo en el sentido económico.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1 Las condiciones de vida del campamento Triqui.

Respecto a la trayectoria seguida por los dos grupos de familias que residen en el campamento Triqui, se observa en este estudio que ellas muestran entre sí distinto grado de pobreza, actitud hacia el ambiente urbano y ejercicio de principales prácticas culturales, en función de la red social que cada una ha desarrollado en la ciudad y del grado de adaptación a la urbe que han conseguido.

Aunque, por lo general los investigadores han preferido el estudio de los indígenas en las comunidades rurales, cada vez más se reportan estudios que aborden la pobreza y migración de los indígenas migrantes en los grandes centros urbanos, dada la enorme migración de las comunidades indias en las últimas décadas. Datos y situaciones similares a los presentados en este estudio con indígenas migrantes en la ciudad de México, son señalados en otros trabajos (Ukeda 2001, Oemichen, 2005).

En los estudios, se documenta sobre indígenas migrantes que conviven con sus paisanos en grupos de familias hacinadas en predios irregulares, en zonas populares de la capital mexicana. Estas comunidades que habitan en predios colectivos tienen mayor oportunidad de comunicarse en su lengua materna y de poner en práctica ordenamientos culturales de su lugar de origen y no obstante que entre ellos hay solidaridad mutua y afecto, tiende a presentarse también una falta de integración junto con problemas de "liderazgo", (Ukeda, 2001).

Sobre el liderazgo entre sociedades indígenas, la figura de autoridad tradicional jerárquica, consensuada y honoraria ganada gracias al trabajo realizado en y para el colectivo indígena, se amplía cuando las comunidades se instalan en la ciudad y entran en contacto continuo con instituciones y recursos urbanos, los cuales frecuentemente disminuyen su efectividad de atención debido a que suelen promover entre los habitantes beneficiarios, su organización como un grupo

encabezado por un líder que tiene que fungir ahora más como interlocutor o representante que como un guía¹.

En el proceso por establecer un solo líder o representante legal del colectivo cuando así lo exigen las autoridades urbanas para regularizar un trámite o recurso que otorga, las comunidades se dividen y se enfrentan entre sí. Otro conflicto que ello conlleva es cuando líderes indígenas, al organizar recursos institucionales urbanos para sus colectivos, inciden en un uso inadecuado de los mismos, por ejemplo repartir solo entre su familia del líder los bienes entregados por el gobierno u organismos no gubernamentales para toda la comunidad mediada por los líderes.

Se observa en la comunidad Triqui, que conflictos similares han llevado a desplazar a sus líderes, lo que puede desencadenar otros problemas como el caso reportado por Ukeda (2001), que señala la experiencia de un líder indígena quien después de ser desplazado, deviene en una trayectoria de feroz consumo de alcohol, que lo inhabilita para trabajar y lo enferma.

Por otro lado, también se observa que entre el sector de familias del líder desplazado se tiende a un aislamiento sociocultural que los hace ser un tanto desconfiados y distantes hacia la sociedad urbana. Tienden a retraerse y mientras más se retraen hacia si, las relaciones interétnicas se limitan.

Originalmente no existe una delegación de la autoridad colectiva en los "cargueros"; éstos no son "líderes", "representantes" o "conductores" de sus paisanos, sino guías o reguladores de la interacción social, política y económica. Es decir gente encargada de que la vida colectiva se mantenga dentro de los cauces que ha seguido siempre, pero que no tienen la capacidad de cambiarla. No poseen un poder delegado por la comunidad que les permita modificar la conducta de los demás habitantes o de representarlos ante el exterior. Este sistema no se mantiene genuino en las comunidades actualmente, sin embargo es un sistema que las mismas etnias reivindican como propio y que confrontan con la manipulación del poder típica de la sociedad nacional. Las autoridades tradicionales no siempre actúan como "líderes" comunitarios en su relación con instancias externas; los llamados líderes son generalmente agentes o corredores interculturales, que actúan o pretenden actuar como mediadores entre las comunidades y la sociedad envolvente. Muchas veces la función de mediador es delegada por la comunidad en su búsqueda de una articulación más eficiente con el exterior; ello no significa necesariamente una redefinición del liderazgo tradicional, sino la ampliación de sus ámbitos de acción política. Sin embargo cabe señalar que en ocasiones, indígenas designados o autodesignados como mediadores, tienden a asumir una representatividad de la cual carecen en foros locales, nacionales e internacionales, en los que hablan en nombre de sus paisanos (Bartolomé, p:4-5,1996).

En concordancia, estas familias Triquis del líder desplazado, presentan mayores carencias económicas y tienen menos contacto con recursos urbanos de salud, educación, vivienda y trabajo.

Así también, progresivamente estas familias van tendiendo a desarrollar actividades laborales para la subsistencia en condiciones más marginales a las que presentan las familias del sector del representante legal. Entre el sector del líder desplazado, las familias se emplean en la venta y el trabajo callejero, pero cada vez más combinan estas con la mendicidad.

Además, las madres de familia se ausentan más tiempo del hogar y dejan de supervisar y cuidar a sus hijos (as), pues tienen que completar el gasto doméstico que sus maridos Triqui dejan de aportar. Ellos frecuentemente dejan de laborar a causa del consumo excesivo de alcohol.

Otros elementos en igual sentido contrastantes entre los dos grupos de familias de este campamento Triqui, se pueden identificar en cuanto a la motivación al estudio, el uso de la lengua materna, el consumo de alcohol y la conversión religiosa.

Entre el sector del líder desplazado, también se presenta un alto consumo de alcohol entre los varones adultos, cuya trayectoria de alcoholización se ha incrementado desde que residen en la ciudad, incluso entre las mujeres quienes ahora ya presentan un consumo algo frecuente, aunque no de igual agudeza que los hombres. Algunos de los hijos adolescentes han empezado a experimentar con drogas y presentan mayor reprobación y rezago escolar en educación secundaria, con respecto a los adolescentes de las familias del otro sector.

Se establece que ambos “vicios” agotan aún más los pocos recursos humanos que estos grupos tienen, dañando la salud al punto de arriesgar la vida (Ukeda, op. Cit.).

Por otro lado entre el sector del representante legal, las familias tienden a supervisar y animar a sus hijos a continuar sus estudios y hay casos que se mantienen escolarizados incluso hasta niveles de preparatoria, no obstante que

continúan realizando las faenas comunitarias y largas jornadas laborales, aunque sin recurrir a la mendicidad.

La trayectoria que han seguido las familias Triquis del sector del representante legal, resulta contrastante a la que cursa el sector del líder desplazado. Sin embargo, en este colectivo Triqui, sus líderes indígenas han procurado en lo posible continuar representando a su comunidad e interceder por ella para la obtención de recursos y reconocimiento. Sin embargo es el representante legal quien logra hacer fluir los recursos de forma más efectiva al colectivo. Además se trata de una persona alfabetizada, incluso de algunos estudios superiores, lo que resulta una excepción entre esta comunidad donde la mayoría son analfabetas, incluido el líder desplazado.

Tanto al interior como al exterior del colectivo, el representante legal suele ser objeto de reconocimiento como digno representante, como un ejemplo a seguir sobre todo entre las familias de su sector y es muy probable que esto sea lo que este impulsando una valoración más positiva de lo escolar –entre otras cosas- entre las familias de este sector.

Al respecto, de acuerdo con Czarny, el ser alguien reconocido por la comunidad no se vincula únicamente con la idea de éxito por la escolaridad alcanzada, noción tan difundida en diversos contextos. Haber obtenido títulos escolares, resulta un valor sólo en la medida que esos aprendizajes “vuelven” y representan un “bien” para toda la comunidad, es decir, existe un reconocimiento social para aquellos miembros que “hacen cosas para la comunidad”; si estos son miembros escolarizados, entonces la escuela adquiere un valor. El cambio en la valoración sobre lo escolar se vincula también al cómo se percibe y entiende la noción de pertenencia (Czarny, 2006: pp. 155).

De igual forma, aunque entre estas familias Triquis “mejor dotadas”, cada vez más se abandone el idioma materno, -caso contrario a lo que ocurre con las familias del líder desplazado- se observan otros cambios ocurridos en los últimos años para la obtención de recursos, entre estos la conversión religiosa. Varias de las familias mejor dotadas se han convertido al evangelismo de alguna secta.

Se documenta que en organizaciones étnicas, muchos pueden cambiar su religión para alejarse del “vicio”, pues por lo regular una vez que se convierten dejan el consumo de alcohol, además gastan menos en fiestas y ceremonias y suelen mandar con más frecuencia a sus hijos a la escuela (Navarrete 1988 y Ukeda, op.cit.).

Lo anteriormente desarrollado sobre las familias indígenas Triqui, no debe dar cabida a interpretaciones simplistas sobre la vida y costumbres de estas comunidades. Si ellas presentan diferentes trayectorias en el ambiente urbano y unas parecen más acopladas que otras a las exigencias y estilos de la vida citadina, ello es producto de formas variadas en que se combinan factores individuales, comunitarios, macro sociales/ económicos, culturales y políticos en los que ellas están insertas.

De entrada los grupos indígenas se hallan en estructuras de dominación social con gran asimetría para sus integrantes. Dicha asimetría social no da comienzo en los procesos de migración que estos grupos suelen experimentar.

Las desigualdades de clase, étnicas y de género se expresan en todos los ámbitos sociales, desde los lugares de donde provienen hasta los de arribo. Los procesos migratorios hacen intervenir nuevos actores en este escenario y colocan a estos grupos en condiciones de mayor vulnerabilidad, al instalarse en los centros urbanos. Es el proceso de etnización, el que va a legitimar las condiciones deplorables de trabajo y de vida que la cultura mayoritaria les ofrece. Bajo argumentos racistas, hombre mujeres y niños (as) son tratados con menosprecio en espacios de trabajo, de educación e incluso en los domésticos.

Si bien esta cultura mayoritaria no utiliza posiblemente formas físicas o directas de violencia para someter a las comunidades indígenas a permanecer en condiciones deplorables de trabajo, salud y vida en general, sí emplea una violencia simbólica. Al poner en marcha todo un sistema jerárquico de orden, económico, étnico y sexual que genera violencia entre las propias

comunidades, entre los propios indígenas. Violencia que se extiende al ámbito doméstico, sea en los campamentos, sea en los hogares, en donde las mujeres y los niños constituyen el eslabón más vulnerable, que soporta las desigualdades de clase, étnicas y de género.

Incluso como lo hemos visto, la violencia física como tal, puede estallar entre las mismas comunidades, al disputarse los escasos recursos que tienen en los campamentos (agua, baños, cuartos para vivir). Es esta violencia la que alimenta el estigma del indígena agresivo. A la vez estalla fácilmente en el espacio doméstico como violencia familiar (Lara, 2003, p:382-383-395).

El hacinamiento en el que se vive en los campamentos, la violencia que se desata por el acceso a los escasos recursos, el alcoholismo, la drogadicción, crean un ambiente de tensión permanente y de violencia.

No obstante, como también se ha visto, las situaciones migratorias también contribuyen a la puesta en marcha de nuevas formas de solidaridad que rebasan al ámbito doméstico. Haciendo posible la inserción de las comunidades y familias en nuevas relaciones sociales que los podría llevar a atenuar algunas carencias y problemas de violencia.

Como estructuras cambiantes y flexibles, las distintas organizaciones indígenas se mueven gradualmente en distintas trayectorias urbanas y es bajo el enmarcamiento de todos los elementos que conforman su contexto social, cultural y económico que se debe buscar comprender tales trayectorias.

4.2 Sobre el proceso de escolarización de los niños, niñas y adolescentes Triqui del estudio.

En la investigación me ha interesado identificar factores extraescolares y escolares que propician la deserción escolar de niños/as y adolescentes indígenas de la comunidad Triqui. Describiendo algunas perspectivas culturales de los alumnos (as) Triqui y sus familias, en torno a la escolarización, así como las perspectivas que desde la escuela existen sobre esta población y que podrían estar jugando un papel determinante para el éxito o fracaso escolar de esta población indígena.

Es a partir de la preparación de mi trabajo recepcional que he presenciado en contextos escolares particulares de estos niños Triqui, los retos y dificultades de la puesta en práctica de recientes políticas de atención educativa. En el trabajo de campo he mirado de cerca las contradicciones y eventos imprevistos de esta puesta en marcha de la educación vista como contexto de desarrollo social-cultural y he accedido a la discusión sobre la calidad de educación que han merecido los hijos de familias de sectores vulnerables o que pertenecen a minorías culturales.

Frecuentemente el trabajo en el aula escolar de profesores de niños y niñas del campamento Triqui abordado en este estudio, se centra en defender a los niños (as) indígenas de las burlas y agresiones de sus compañeros y en apoyarlos, pero no en el manejo de un trabajo pedagógico intercultural, no en la implementación de actividades curriculares pertinentes y contextualizadas social y culturalmente hablando, donde el grupo se vea integrado y se compartan conocimientos y habilidades en igualdad de oportunidades.

Se privilegia sólo la adecuada pronunciación del español, lo que termina poniendo tal vez sin proponérselo, un acento o una señal en la dimensión cultural de los niños Triqui, un déficit cultural. Paradójicamente aquello que más intenta defender el profesor frente a compañeros que discriminan, -la cultura el idioma indígena, lo diferente-, resulta ser el elemento que desvirtúa y romantiza en su estrategia de defensa y de trabajo con niños indígenas.

Es frecuente que los profesores señalen públicamente los errores que cometen las y los niños indígenas, (sobre todo en el dominio escolar del idioma español), así como los problemas de constantes inasistencias/retardos y fallas en la entrega de tareas y materiales escolares y la constante incapacidad de los padres para apoyar a sus hijos en tareas escolares por su condición de indígenas y su analfabetismo; así como la nula participación de las familias en las reuniones escolares.

Para los profesores, este es el origen del atraso escolar y más tarde de la deserción escolar. Sobre todo, esto se cumple en la mayoría de aquellos niños y

niñas Triqui que los maestros identifican como indígenas desde los primeros encuentros escolares, y que son los niños (as) de las familias del líder desplazado.

Debido a ello, se puede considerar que la escuela viene a convertirse en un factor importante de desplazamiento lingüístico, al negar la condición bilingüe de muchos de sus alumnos o los problemas que esto representa. El hecho de asociar la realidad bilingüe de los (las) hijos de los migrantes con el fracaso escolar, refuerza la condición de diglosia y alienta el desplazamiento² (Ferguson, 1984).

Desde la normatividad actual de la escuela pública de nivel básico, pudiera creerse que en los centros escolares donde se tiende a negar la condición multicultural, hay una estrategia para diluir esta con el resto del alumnado y evitar la marginación, pero de hecho es la negación del reconocimiento a las diferencias un factor de desplazamiento de las lenguas y culturas en México (Martínez y Rojas, 2006).

Ello, en el caso del campamento Triqui, en ambos grupos de familias de residentes provoca un fuerte conflicto intergeneracional. Por ejemplo, entre el sector del representante legal, aún cuando hay una marcada tendencia a dejar el idioma indígena y hay cada vez más empleo del español tanto por niños como por adultos, (contrario a lo que ocurre en el otro sector de familias, donde hay más personas que hablan el Triqui, y muy pocas el español), los padres y abuelos en general, aún presentan un discurso asociado a los valores de la etnicidad.

²Estos niños serían considerados bilingües, sin embargo esta situación comunicativa lleva consigo mucho más que la necesidad de conocer dos lenguas. El concepto de bilingüe en un sentido estricto requiere de un conocimiento y uso simétrico de dos idiomas, pero en situaciones de migración esta igualdad está condicionada por varios factores; para estos casos el concepto de diglosia (más que el de bilingüismo) enmarcaría mejor las situaciones asimétricas en el uso de dos lenguas. Los indígenas migrantes no tienen un conocimiento igual del español y de la lengua materna. Aunque manejen dos idiomas, no los valoran igual; el uso tampoco es igual, pues dependiendo de la situación comunicativa en la que se encuentran optan por alguna de las dos lenguas. La mayor parte de los indígenas urbanos no tiene la misma preferencia por ambos idiomas ya que reconocen que el español representa un mayor beneficio, al menos en la ciudad, aunque siguen utilizando la lengua indígena tanto al viajar a su comunidad como con sus interlocutores del grupo étnico, debido a que las lenguas indígenas en México siguen siendo un factor crucial para la adscripción comunitaria y para la construcción de la identidad (Coronado, 1999).

A ellos les interesa conservar el idioma Triqui y que se enseñe a sus hijos y nietos. En cambio, los adolescentes y jóvenes que empiezan a cursar la educación secundaria, rebasan este discurso y tienden a asociarse en bandas de adolescentes que trabajan en el comercio de mercancía ilegal, como la música, videos y otros productos piratas, manifestando diferencias y conflictos con el sistema de valores de sus padres y abuelos.

Se puede observar que la identidad de las y los niños indígenas Triqui, está condicionada por diferentes factores, como el grupo étnico de origen, la dinámica de organización familiar, condiciones de infraestructura y recursos urbanos disponibles, tipo de escuela a la que asisten, tipo, cantidad y calidad de actividades pedagógicas dentro y fuera de la escuela y calificaciones escolares obtenidas. Todo ello coincide con la experiencia urbana de otros colectivos de indígenas migrantes de nuestra entidad, por ejemplo el caso de los niños y jóvenes Otomíes, Purépechas y Mixtecos en Guadalajara (Martínez y Rojas, 2006).

En general niños, niñas y adolescentes Triqui, abordados en este estudio, suelen presentar problemas en su proceso de escolarización. Por un lado, tienden a exhibir un insuficiente manejo del español, ya sea al pronunciarlo y/o por no contar con un suficiente vocabulario para el desenvolvimiento escolar.

También los alumnos indígenas, unos más que otros, tienden a presentar constantes inasistencias e incumplimiento de tareas escolares. Como ya se mencionó, en el caso de los niños (as) que asisten a la escuela primaria, los maestros tienden a trabajar su pronunciación del español, así como a apoyarlos socialmente al defenderlos de las burlas de los compañeros de clase, tratando de reivindicar las características culturales de los Triquis, aunque en un sentido más bien folclórico.

Por otro lado entre el profesorado suele verse a la comunidad indígena, como personas que tienen una cultura atrasada y cerrada que les impide “progresar”, desenvolverse adecuadamente en la ciudad e interesarse y apoyar a sus hijos con las demandas escolares.

Sin embargo, niños y niñas Triqui, logran acreditar los distintos grados de su educación primaria. En general los profesores los apoyan, los pueden ayudar en sus evaluaciones y les perdonan faltas y tareas escolares. Así, aunque los niños (as) no esperan aprobar, para su sorpresa los profesores los acreditan al siguiente ciclo escolar. Durante la investigación, los niños y niñas Triqui que estaban en primaria, lograron promoverse al siguiente curso escolar.

No así para el caso de los (as) adolescentes que se encontraban cursando la educación secundaria. Entre ellos es casi una constante el adeudo de varias asignaturas así como un malestar generalizado por no entender todo lo que dicen o piden los profesores y por considerar que no reciben buen trato de sus maestros. Ellos como varios de sus compañeros mestizos suelen sentirse incomprendidos por los profesores y exhibir constante indisciplina durante la estancia escolar.

Además, una vez entrados en la adolescencia se orientan cada vez más a la realización de labores de subsistencia para apoyar el ingreso familiar y al mismo tiempo, para conseguir una independencia de la familia, tanto en lo económico como en lo psicosocial. En esta edad, ellos cada vez más buscan relacionarse con otros jóvenes que no son de su comunidad, con quienes se identifican por compartir gustos, modas, música y actividades valoradas en culturas juveniles urbanas de la capital.

De igual forma, algunas familias Triqui al constatar que sus hijos tienen dificultades para sacar adelante las diferentes materias de la educación secundaria, empiezan a considerar que están desaprovechando la escuela y perdiendo el tiempo. Por lo que podrían terminar aceptando que los jóvenes mejor dediquen el tiempo a trabajar para el apoyo familiar.

Se observa la conjugación de factores personales, familiares, económicos y sociales, que obstaculizan la permanencia y egreso de jóvenes Triqui de la educación secundaria. Aunque la excepción a tal situación, la constituye un grupo de alumnas Triqui que cursan este nivel, bajo el sistema de Telesecundaria, donde al parecer algunas de sus características hacen que el

curso resulte más relajado y menos demandante a las alumnas. Aunado a que las adolescentes Triqui, han aprovechado estas ventajas con el apoyo y supervisión de algunas familias “mejor adaptadas a las exigencias de la vida urbana”. Estas alumnas pertenecen a las familias del lado del representante legal del colectivo Triqui.

Lo resultados del presente estudio, ponen de manifiesto que aquella socialización de los hijos (as) Triqui que pudiera encaminar a la permanencia en la escolarización urbana, en algunas familias puede estar más en gestación que en otras. Esta socialización no esta ahí como tal, más bien se observa como un proceso de construcción que puede tender hacia allá en ciertos grupos familiares Tiqui. Algunos de los que tienen probabilidad de ello, si se dieran determinadas condiciones, están en el sector del representante legal, por ejemplo puede tratarse de las familias de estas jóvenes Triqui, que cursan la Telesecundaria.

En este campamento Triqui, los sectores de familias presentan trayectorias muy diferentes en sus relaciones interétnicas y en el acceso a recursos urbanos, la tendencia hacia la permanencia escolar puede ser muy variable.

En función del contacto con la cultura y recursos urbanos, los colectivos indígenas migrantes unos más y otros menos pueden pretender ir incorporando prácticas y esquemas de vida y comportamiento que van considerando imprescindibles para que su permanencia en la ciudad resulte gradualmente lo menos marginal posible.

Entre estos, aumentar cada vez más la escolarización de los niños de la comunidad. Y no obstante que los adultos indígenas con más “adaptación al ambiente urbano” desarrollan actividades y tareas que van considerando imprescindibles para que los muchachos continúen en la escuela lo más posible, también les demanda que cumplan y se hagan responsables de compromisos vitales que buscan el bien común, el de la comunidad, frecuentemente a costa de la escuela.

Ante esta situación, los padres indígenas podrían estarse comportando de acuerdo con la perspectiva expresada por el profesorado de sus hijos (as): “no le dan importancia a la escuela de sus hijos”, subordinando las actividades escolares a aquellas valoradas económica y socialmente por su grupo de pertenencia, el trabajo, las faenas comunitarias, entre otras.

Al respecto, Taracena y Bertely (1997), reportan situaciones similares entre las familias de los migrantes Mazahuas, quienes generalmente otorgan a la escuela una importancia relativa. Los mazahuas esperan obtener aprendizajes básicos en su relación con la sociedad mayoritaria, pero manteniendo vivos sus referentes de distinción (pp:179).

Para un buen número de familias del campamento Triqui, puede que algo parecido a esto ocurra. Puede que las familias sólo estén esperando conocimientos y habilidades básicas para las labores de subsistencia en la venta ambulante.

En el caso de las familias del representante legal, es posible que no solo esperen aprendizajes básicos para sus hijos (as), pero en el hecho cotidiano, frecuentemente solo eso se alcanza.

No obstante lo anterior, entre las familias Triqui la escolarización de los hijos (as), importa mucho. Ella tiende a estar encaminada a un fin común, beneficiar la comunidad, solo que los plazos establecidos para lograr esto, parecen no ser coincidentes con los plazos previstos por la lógica del sistema escolar. Para el colectivo indígena, el bien común es apremiante, es a corto plazo porque además y sobre todo se trata de poblaciones con urgencias para la subsistencia diaria.

Desafortunadamente, desde el actual funcionamiento escolar, no son las escuelas las que se adaptan a la comunidad, son las comunidades, los individuos los que tienen que ajustarse a la escuela pública, si se quiere sobrevivir en ella (Vila, 1999).

4.3 La atención educativa que han merecido las minorías culturales en la ciudad. Elementos para una atención educativa en la interculturalidad

Actualmente la educación pública en México, propone desde las políticas de atención para programas regulares y para los compensatorios, mayor equidad, cobertura educativa a un alumnado socioculturalmente diverso, y con ello un mejoramiento en la calidad de atención planteando, entre otras acciones, integración educativa en un sentido amplio a través de currículos flexibles y abiertos, (Ornelas, 1995: 329).

El acceso a mayores niveles de escolaridad y la permanencia en el sistema educativo general de miembros de comunidades indígenas, son temas recientes en la agenda educativa nacional. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 plantea, por primera vez, una política de educación intercultural para todos, dirigida hacia todos los niveles educativos del sistema educativo y una política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena bajo la nominación intercultural bilingüe en la educación básica, (SEP, 2001)

De entrada, ello ha pretendido dejar de considerar que generalmente los problemas escolares están en el alumno o que irremisiblemente un problema individual o inherente a su persona le impide aprender, y en cambio empezar a visualizar los contextos escolares y de enseñanza como los responsables de los problemas de aprendizaje y de rendimiento escolar de los alumnos. Ahora, el contexto escolar debe ajustar su funcionamiento y formas de enseñanza para garantizar la inclusión de los diferentes grupos escolares en la atención educativa.

Sin embargo, las dificultades que encuentran los niños indígenas en el sistema educativo de la ciudad, obedece a que aún no existe un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado a sus particularidades culturales. Antes bien, éstas llegan a ser consideradas como parte de los obstáculos y deficiencias de los niños para el aprovechamiento escolar. Asimismo, la existencia de diferentes grados de discriminación y rechazo hacia la condición indígena generan factores sumamente negativos para su desempeño escolar (Díaz-Couder, 1998).

De acuerdo con Czarny (2006), en México para los grupos indígenas pasar por la escuela ha llevado implícito dejar de pertenecer a las comunidades de

procedencia. Así, el carácter homogeneizador de la institución escolar del siglo XX ha incidido en los resultados escolares de los miembros de comunidades indígenas. Para quienes vivieron afuera de los lugares de donde las comunidades se reconocen originarias, la marginación y el rechazo padecido tanto en las escuelas como en las ciudades por ser reconocidos como indígenas, promovió el deseo de revertir esa experiencia para sus hijos. Dejar de hablar las lenguas indígenas y fomentar el uso casi único del español, así como negar la relación de pertenencia con las comunidades resultaron hechos comunes para los indígenas en distintos contextos.

La desvalorización identitaria generada por los procesos anteriores, deja poco margen para la construcción de aprendizajes significativos. Para los que lograron pasar por la primaria y secundaria que operaban en sus comunidades, las carencias académicas desde las condiciones materiales de las escuelas, la formación de los maestros, las propuestas curriculares, etc. fueron en muchos casos los antecedentes que no aseguraron la permanencia ni la continuidad en el sistema escolar.

La “distancia cultural” existe entre los modos de interacción, los estilos de comunicación y las formas de expresar los aprendizajes en el contexto de la familia y la comunidad frente al que se impone en la escolaridad. Esta “distancia cultural” se ubicaría en las normas y los valores que promueve la escuela, no así en la preparación intelectual (Czarny, op. Cit.).

La escuela muchas veces es vivida por las comunidades indígenas como: individualista, competitiva, intrusiva, regimentada e inmoral. Como diferentes estudios lo muestran, la escuela “va en contra de la cultura y los valores de los indios”, porque lo que busca esta institución es “hacerlos blancos” o “hacerlos mexicanos”, al precio del abandono y de la pérdida de sus identidades culturales y lingüísticas, (Czarny, 2006, pp. 152, 153).

El ocultamiento y la negación identitaria de los miembros de comunidades indígenas en los distintos escenarios escolares, por el peso negativo que contiene la adscripción a una identidad como la indígena, así como las concepciones sobre

la “igualdad” que orientaron la fundación del sistema escolar expresadas en frases como “todos los niños son iguales en la escuela”, provocó la invisibilidad de esta población (Czarny, op.cit.).

Aunque hace tiempo existen planteamientos y legislaciones sobre políticas de atención a la diversidad incluida la cultural, parece que los maestros trabajan con una concepción de educación y cultura “humanista”: respeto hacia las formas de vida, atención a su folklore, a sus valores, a sus productos artísticos, entre otros- sin cuestionarse la cultura y la educación en una visión más “pragmático social”.

No se le ve como una forma de adaptarse a la vida o de disponer a los alumnos para que se preparen para la vida en una sociedad plural, buscando en ella igualdad de oportunidades. La atención de los docentes a la diversidad cultural, tiende a un carácter más romántico que práctico y por ello se puede afirmar que su pensamiento pedagógico suele ser poco reflexivo y poco crítico con los conceptos de cultura y de interculturalidad que frecuentemente flotan en el ambiente, en las normatividades y legislaciones, (Jordán, 1994:17 –36).

Como consecuencia, situaciones de vida distintas de los grupos culturales son colocados en un mismo saco por la escuela. A pesar de la diversidad notable entre ellos, al interior de las propias minorías o en el seno de una misma minoría, como se aprecia claramente en el caso del campamento Triqui, abordado en este estudio.

4.3.1 Implicaciones psicopedagógicas en la educación intercultural.

La escuela debe conocer los contextos reales de vida de los niños y niñas de minorías culturales y lingüísticas que escolarizan. Dicho conocimiento debería extenderse a su sociedad de origen y a su sistema escolar.

Sin ello, predomina la consideración de que el fracaso escolar generalizado, es fruto de situaciones sociales desfavorables, tales como privación sociocultural de las familias, o de comunidades aledañas al colegio y viceversa que los problemas de la sociedad envolvente –por ejemplo dificultades de integración de los migrantes, desbordan el alcance del centro escolar y de los docentes.

Con esta mentalidad, los elementos culturales de los niños indígenas son vistos como obstáculos en su desarrollo escolar y social, y se llega a pensar en su exclusión –la lengua, la cultura- del currículo y la vida de la escuela. Se etiqueta al niño indígena como “culturalmente desvalido”, y se le conduce a los programas de educación compensatoria y tener que optar el alumno por rechazar sus raíces culturales para asimilarse al grupo mayoritario, o bien resistir conflictivamente a la cultura vehiculada por la escuela (Jordán, 1994: pp.17 –36).

El énfasis que la reforma educativa pone en el tratamiento de la diversidad ha colocado en primer plano la importancia de las relaciones entre los distintos contextos de vida de los niños y las niñas. Afortunadamente, cada día son más las personas que entienden que la educación es un contexto de desarrollo muy importante para los menores, pero que no es el único y cuanto más en consonancia esté con sus contextos de vida, más amplifican sus posibilidades de devenir en auténticos contextos de desarrollo.

De ahí el énfasis en conceptualizar la escuela en el ámbito de la comunidad, la cual es diversa y aporta recursos distintos para la realización de las tareas escolares. Cuestiones como las relaciones familia—escuela, la participación activa en el contexto escolar de todos los agentes educativos de las criaturas, la realización de actividades conjuntas (madres, padres, educadores, niñas, niños) más allá de los muros de la escuela, etc., se discuten cada vez. Este tipo de experiencias son, sin embargo, casi inexistentes en el caso de las “minorías culturales”.

La escuela debe convertirse en un centro de vivencia crítica de la cultura, que se intercambie en la comunidad social utilizando las herramientas del conocimiento más depurado. El conocimiento abstracto de las disciplinas no tiene valor en sí mismo sino como instrumento para comprender e intervenir en los problemas de la comunidad (Vila, 1999).

Debido a ello, la potencialidad educativa debe considerar la selección del contenido conforme a una cuádruple virtualidad: explicativa-aplicada, artística-creativa, político-moral y psicopedagógica. Sobre esta última, se establece que todo lo que es relevante para el individuo en su comunidad y en su vida cotidiana, puede ser enseñado y aprendido si se ofrece en el nivel de profundidad y

concreción que requiere el desarrollo mental de cada estudiante. En función de ello, la selección de los contenidos no debe realizarse sólo con criterio de rigor científico o de relevancia ética o social en general, sino también en función de la relevancia psicopedagógica para todos y cada uno de los alumnos (Pérez Gómez, 1998: pp.280-284).

El autor señala que ello tampoco debe presuponer la existencia de un nivel homogéneo de los estudiantes por edades, aunque tal nivel sea el predominante. El carácter idiosincrásico de la cultura experiencial de cada individuo, así como la pluralidad y diversidad de condiciones sociales, culturales y familiares de origen, exigen la acomodación de los contenidos y métodos del currículum a las peculiaridades singulares del desarrollo grupal e individual diversificado. No todos los individuos de la misma edad son portadores de un desarrollo homogéneo, ni manifiestan los mismos intereses ni las mismas capacidades de comprensión.

En ese sentido indica, que la estructura lógica del conocimiento científico en los diferentes ámbitos del saber debe servir de criterio orientador al docente, pero no constituir una única secuencia de instrucción y trabajo. El conocimiento pedagógico precisamente reside ahí, en entender que hay muchas formas y secuencias diferentes de llegar de manera relevante a las finalidades que nos proponemos.

Entre este amplio abanico de posibilidades, aquellas que conectan con las características de la cultura experiencial de los individuos son en principio más recomendables como puentes de transición entre dicha cultura experiencial y la cultura intelectual/ crítica (la que puede construirse por los contextos escolares).

La virtualidad psicopedagógica según Pérez Gómez, requiere este permanente esfuerzo de adecuación y de encuentro entre la cultura experiencial del sujeto y la cultura intelectual/ crítica del contexto público o entre el contexto de producción científica y el contexto de utilización cotidiana, que es lo que se ha dado en llamar, el reto de la “recontextualización del conocimiento en la escuela”, y supone la creación de un escenario de experiencia cultural de gran expresión donde los

contenidos de la cultura crítica encuentren acomodo natural como herramientas de trabajo habituales en los intercambios académicos, (Pérez Gómez, 1998: pp.284).

En cuanto a la primera dimensión, desborda al simple conocimiento teórico y se refiere a la necesidad de que los contenidos del currículum manifiesten una dimensión técnico-aplicada, que capacite al individuo para intervenir activamente en su mundo.

La segunda alude su capacidad para transmitir las creaciones históricas de la humanidad y para estimular y desarrollar tanto el interés como la aptitud para la creación, lo que con frecuencia es asunto pendiente en las currículas oficiales.

En tercer lugar, la virtualidad político-moral se refiere al sentido que tienen para el desarrollo del ser humano y para sus relaciones de convivencia, tanto las representaciones científicas y culturales como las instituciones y temas de organización social que se han desarrollado a lo largo de la historia de la humanidad, así como las vigentes.

Los contenidos del currículum han de ofrecer la posibilidad de conocer, debatir y valorar la bondad antropológica de las múltiples y plurales formas de vida, de organización, de producción y de convivencia que la humanidad ha elaborado y experimentado a lo largo de la historia.

De acuerdo con Pérez Gómez (op.cit.), los estudiantes deben tener la oportunidad de contrastar la riqueza de soluciones propuestas por los más variados grupos humanos en las más diversas circunstancias, así como de desarrollar el espíritu de comprensión y tolerancia requerido para entender las experiencias desde el sentido que tienen para aquellos que las viven: situarse en el lugar del otro y entender desde su presumible estructura de ideas, valores y sentimientos. La apertura a la pluralidad y el distanciamiento temporal y espacial de las formulaciones locales, tienen la virtud de relativizar las propias costumbres/ concepciones y enriquecerse con las aportaciones ajenas.

Así, los patrones de conducta y representación que cada grupo humano considera naturales por ser los propios de su comunidad se abren al escrutinio y al debate

público para entender mejor su sentido, sus posibilidades y sus limitaciones, (Pérez Gómez, op. Cit. pp.282-283).

El debate ético y político en los contenidos del currículum reafirma a necesidad de considerar el carácter histórico y contingente de toda formulación política y práctica particular así como la necesidad de confirmar de forma permanente el consenso y el delicado equilibrio de acuerdos y normas positivas que los individuos y los grupos construyen para organizar sus relaciones de convivencia económica y cultural, (Pérez Gómez, op.cit.: pp.283)

Desafortunadamente esta es otra dimensión que en el currículo se encuentra de forma marginal, postergada o no debidamente entendida. Pero esto sucede no sólo en el escenario educativo.

Que se haga efectivo en todo sentido, el respeto y reconocimiento de la diversidad en las aulas y sistemas de educación, implica que hay ese trato a la diferencia en lo público, en la vida social y política y no sólo en las normatividades. Entonces el asunto se registra en el marco del ejercicio pleno de los derechos humanos de los individuos y grupos en lo público. Derechos sociales, económicos y culturales.

Se busca en todo caso, que la "igualdad" deje de consistir en el carácter universal de los fines elegidos y se deposite en proporcionar igual oportunidad a todos para la posibilidad de que cada sujeto pueda elegir sus propios fines, aunque estos difieran entre sí. Entonces estamos hablando de igualdad en el reconocimiento de la diversidad. Así libertad e igualdad están considerando el derecho a la pertenencia. Desde luego la elección supuesta no es subjetiva solamente, concierne a otro, es intersubjetiva y esto contempla tanto al nivel intercultural como al intracultural. En el campo de lo político, la idea de dignidad conduciría no a la imposición de un orden homogéneo sino a la inversa, a una política de reconocimiento de la heterogeneidad en la vida política, (Villoro, 1995: pp.28).

4.3.2 Algunos obstáculos de las políticas educativas oficiales, que anulan una auténtica interculturalidad.

Finalmente, es necesario comentar algunos de los problemas en la instrumentación concreta de políticas educativas interculturales en México, para mostrar la enorme dificultad que conlleva la operación de los programas de ahí derivados y cómo los beneficios esperados para las diversas “minorías culturales” de nuestra entidad, nunca acaban por llegar. Ello podría ayudar a entender el comportamiento y perspectiva que prevalece en la atención que brindan las y los maestros a los niños (as) y adolescentes Triqui de este estudio.

En México, de acuerdo con Saldívar (2006), particularmente en la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) el actual modelo intercultural que se sigue, tiene como referente la perspectiva pedagógica de trabajos españoles, como los antes mencionados. Uno de los ejes centrales en tal propuesta intercultural pedagógica es el reconocimiento del “otro” donde la diferencia y diversidad del “otro” debe ser respetada, valorada y considerada como elemento enriquecedor para todos.

Sin embargo, en la perspectiva pedagógica de los trabajos españoles cuando se habla de otra cultura se está pensando en culturas nacionales (Marroquíes, Argelinos, Cubanos, Argentinos), asumiendo que los niños migrantes representan un matriz cultural diferente. Con base en ello, se desarrolla en México un modelo educativo que plantea la necesidad de transformar los valores y las percepciones culturales nacionalistas y etnocentristas, por un modelo en donde el reconocimiento y el respeto a la existencia de otras culturas, permita ir limando la “asimetría valorativa” que impera en los modelos culturales actuales.

No obstante, esta perspectiva tiene problemas de fondo, por un lado carece de memoria histórica; asume que la “interculturalidad” es el resultado de un proceso reciente de valorización a la diferencia cultural (por parte de la cultura dominante). Esto trae consigo, un entendimiento limitado de la dinámica de las relaciones interétnicas en el país y presupone que el conflicto en las relaciones interculturales se debe a un problema de desconocimiento del otro, es decir a un problema valorativo. Así vemos como se continúa reproduciendo la vieja visión del

indigenismo de Estado que insiste en sólo reconocer la cultura como eje de diferencia y cambio de las relaciones interétnicas del país.

Otro problema de esta perspectiva es que presupone que el “otro” existe como tal, es decir proviene de una matriz cultural diferente a la “nuestra”. Pero qué pasa cuando “los otros” realmente no pertenecen estrictamente hablando a “otra cultura”, cuando “los otros” son parte y han sido siempre parte de la realidad social y cultural del entorno que nos rodea?.

Aunado a los problemas conceptuales hay un problema operativo en la implementación del programa: el blanco de atención y “preocupación” es el “otro” lo indígena. Por lo que, al igual que el indigenismo oficial la atención va dirigida a los indígenas como si ellos fueran la parte problemática de la interculturalidad y no las víctimas de relaciones asimétricas, (Saldívar, 2006: pp.103-105).

Este concepto de interculturalidad oficial es la explicación de cómo se asume la diversidad en México. Se espera que con un cambio de actitudes y valores sea posible alcanzar una “armonía intercultural”, sin embargo esta perspectiva pasa por encima, que en las relaciones interétnicas de México, la diversidad étnica siempre ha estado presente en el imaginario social y en la política de México. Desde una perspectiva condescendiente, paternalista o de abierta dominación se ha buscado assimilarlos, educarlos, hacerlos ciudadanos, controlarlos, mestizarlos, etc.

Por otro lado, la cercanía y el conocimiento del otro no necesariamente, trae consigo un mayor entendimiento. Para abordar el problema de las relaciones interculturales es necesario entender cómo es que éstas se han construido históricamente en México, desde una relación de dominación racista. Ciertas prácticas racistas existen de manera institucionalizada dentro de la sociedad mexicana. Por ejemplo, los programas diseñados para la atención a la población indígena siempre son los que reciben presupuestos menores, o que se invierte doce veces menos en la educación de los niños indígenas.

También está el hecho de que hasta hace tres años los maestros indígenas eran preparados en normales de “segunda”, en un sistema segregado con equivalencia de bachillerato y no de licenciatura como las normales “regulares”.

En el mismo sentido, entre la población indígena la calidad educativa está por debajo de la media nacional, en el caso del D. F., esto se da principalmente por las condiciones de pobreza e inestabilidad de los hogares indígenas, pero también se debe a actitudes condescendientes por parte de docentes y autoridades de la SEP, que en lugar de abordar el reto que significa atender a una población con un índice de ausentismo mayor, y poco apoyo escolar en el hogar, prefieren cubrir la problemática con políticas paternalistas y condescendientes (Saldívar, 2006: pp.107-108, 113-114).

De acuerdo con lo mencionado, resulta fundamental continuar estimulando y promoviendo la “tolerancia” y la “convivencia” entre la diversidad sociocultural, pero incidiendo y alterando el sistema de dominación que la enmarca, reconociendo el carácter homogenizador de los proyectos sociales y nacionales y proponiendo modelos para incluir la diferencia en la vida cotidiana de las sociedades, donde la educación tiene un papel privilegiado, como uno de los medios para promover una visión y convivencia multicultural (Saldívar, 2006.).

REFERENCIAS.

- Alicia Barabas, « Un acercamiento a las identidades de los pueblos indios de Oaxaca », *Amérique Latine Histoire et Mémoire*, Número 10-2004 - *Identités : positionnements des groupes indiens en Amérique latine* , [En ligne], mis en ligne le 2 février 2005. URL: <http://alhim.revues.org/document105.html>. Consultado el 20 junio 2006.
- Bartolomé, (1996). M A: Movimientos etnopolíticos y autonomías indígenas en México. Série Antropología. Brasilia.
- Bazúa, S. (1999). Indígenas en la ciudad de México. Sobre el concepto de pueblo indio. *Ce- Acatl*, Verano (101).
- Bertely, M. (1996). Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: Familias yalaltecas asentadas en la periferia metropolitana. *Serie Avances de investigación*. (5). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Coronado, G. (1999). Porque hablar dos idiomas es como saber más. *Sistemas comunicativos bilingües ante el México Plural*. CIESAS, México.
- Czarny, G. (1995). Diversidad, invisibilidad y escolaridad. *Básica*. Revista de la Escuela y del Maestro. Año II, noviembre-diciembre, número 8. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Czarny, G. (1997). Los maestros como constructores de interculturalidad en una escuela pública de la ciudad de México. . En: Bertely, M. y Robles, A. (Coord.) *Indígenas en la escuela*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Czarny, G. (2006). Escuelas, ciudades e indígenas. Palabras y relaciones que ocultan distintos rostros. En *El Triple Desafío. Derechos, Instituciones y Políticas para la Ciudad Pluricultural*. Yanes Pablo, Molina Virginia y

González Oscar (Coords.) Secretaría de Desarrollo Social, Gobierno del Distrito Federal, México.

De la Vega, E. S. (2001). Índice de Desarrollo Social de los Pueblos Indígenas. *Anexo estadístico por localidad en disco compacto*. México: INI-PNUD.

Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación. Educación, Lenguas, Culturas*. Mayo-Agosto (17),

Di Pardo, R. (1987). La alcoholización en grupos étnicos mexicanos. Funciones y consecuencias. Ms.

Dirección de Atención a los Pueblos Indígenas del Distrito Federal (2001). Diagnóstico de la Situación de Pueblos Indígenas Originarios y Poblaciones Indígenas Radicadas en el Distrito Federal. México: INI-PNUD.

DGEI. (2005). Estadística inicial y básica de educación indígena. Inicio de ciclo escolar 2004-2005.

Everhart, R. (1993). Leer, escribir y resistir. En Velasco Honorio, García Javier y Díaz de Rada Ángel (eds.) *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid: Trotta.

Ferguson, CH. (1984). Diglosia. En Garvin Paul y Lastra Yolanda (eds.) *Antología de estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*. UNAM. México.

Galeana, R. (1997). *La infancia desertora*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano A. C.

Giddens, A. (1993). La producción y reproducción de la vida social. En: *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Gobierno del Distrito Federal (2000). Babel, Ciudad de México. Memoria de los encuentros sobre la presencia indígena en la ciudad de México. Instituto de Cultura de la Ciudad de México. Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.
- Gobierno del Distrito Federal (2002). Situación de la niñez indígena en el D. F. Dirección General de Igualdad y Diversidad Social.
- INEGI. (2000). XII Censo General de Población y Vivienda 2000, Tabulados de la muestra censal. México, pag. 24-25-27.
- Instituto Nacional Indigenista (2006). Los pueblos indígenas de México: Triquis. Página web: http://cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=355
- Jordán, J. A. 1994, "Los profesores ante la educación y la escuela multicultural", en: *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Barcelona: Piados (papeles de pedagogía, 16), 17-36.
- Lara, S. M. (2003). Violencia y contrapoder: una ventana al mundo de las mujeres indígenas migrantes, en México. Revista Estudios Feministas. Julio- diciembre año/vol. 11, número 002. Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil, 381-397.
- López, A: "Mujeres indígenas en la Ciudad de México". Dirección de Atención a Pueblos Indígenas del D.F. En página web: http://cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=80, 2004.
- Martínez, R. y Rojas, A. (2006). Indígenas Urbanos en Guadalajara: Etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas. En *El Triple Desafío. Derechos, Instituciones y Políticas para la Ciudad Pluricultural*. Yanes Pablo, Molina Virginia y González Oscar (Coords.) Secretaría de Desarrollo Social, Gobierno del Distrito Federal, México.

- Mac & Ghail (1995). Más allá de la norma blanca. El uso de métodos cualitativos en el estudio de la escolaridad de la juventud negra en Inglaterra. En: Woods, P. y Hammersley, M. (Comp.) *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós, Temas de Educación.
- Navarrete, S. (1988). "Snich Poshj" . Producción, consumo y función del alcohol en una comunidad Tzeltal. *Nueva Antropología*, vol. X No.10 (34): 111-136.
- Oehmichen, C: Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la ciudad de México. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Antropológicas. Programa Universitario de Estudios de Género. México, 2005.
- Ogbu, J. (1990). Cultural model, identity and literacy. En: Bertely, M. y Robles, A. (Comp.) *Indígenas en la escuela*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ornelas, C. (1995). "El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo", Centro de Investigación y Docencia Económicas, Nacional Financiera y Fondo de Cultura Económica. México.
- Pérez Gómez, A. (1998). "La cultura escolar en la sociedad neoliberal". Madrid: Morata.
- Ramírez, J. M. y Ramírez, R. (1997). Hacia el diseño de un modelo educativo de atención para la población infantil agrícola migrante. México: SEP.
- Rodríguez, G. (1998). Los niños indígenas en México. En: Linares, M. E. y Alonso, S. (Coord.) *Los hechos se burlan de los derechos. IV informe sobre los derechos y la situación de la infancia en México 1994-1997*. México: COMEXANI.

Rosales, E. L. (2002). ¿Por qué no colegios triquis y mazahuas en el D. F.? Primer congreso de educación pública de la Ciudad de México. Hacia una alternativa democrática. Enero a Junio. México.

Página web:

<http://www.alternativaeducativa.df.gob.mx/ponencias/lrosales.html>

Saldívar, E. (2006). Estrategias de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias del D. F. En *El Triple Desafío. Derechos, Instituciones y Políticas para la Ciudad Pluricultural*. Yanes Pablo, Molina Virginia y González Oscar (Coords.) Secretaría de Desarrollo Social, Gobierno del Distrito Federal, México.

Scott J: Alivio a la pobreza. Análisis del Programa de Educación, Salud y Alimentación, CIESAS-Progres. México, 1999.

Scott J: Las artes de la resistencia. ERA. México, 1999.

SEP (1996). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México: SEP.

SEP (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: SEP.

Taracena, E. y Bertely, M. (1997). Identidad cultural, cultura nacional y escuelas públicas en México y Francia: mazahuas y gitanos, magrebís y zapotecos. En: Bertely, M. y Robles, A. (Coord.) *Indígenas en la escuela*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Taylor S J y Bogdan R. (1984) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados. Paidós Estudio básica. Buenos Aires 1990.

Ukeda H: Social policies towards indigenous migrants in México City: Case of Otomí ts from Santiago Mexquititlan, Queretaro State: <http://136.142.158.105/Lasa> 2001/Hiroyuki Ukeda. Pdf.

Vila, I. (1999), "Minorías culturales y escuela. Una aproximación educativa", en VV. AA. (coords.), *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.

Villoro, L. (1995). Igualdad u diferencia: un dilema político. En *BASICA, Revista de la Escuela y del Maestro*. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano. Año II, Nov- dic, núm.8, México, Educación Intercultural, pp. 26-35.

Wright, C. (1995). Procesos escolares: Un estudio etnográfico. En: Woods, P. y Hammersley, M. (Comp.) *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós, Temas de Educación.