

# EXCLUSIÓN, DISCRIMINACIÓN Y ESTIGMATIZACIÓN EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LA NIÑEZ INDÍGENA MIGRANTE EN LA CIUDAD DE MÉXICO

---

VERÓNICA FLORENCIA ANTONIO ANDRÉS

## Introducción

Las desigualdades educativas que enfrentan las niñas y niños indígenas migrantes en la Ciudad de México, se relacionan con la situación de pobreza y precariedad económica que enfrentan sus familias, pero también con la etnicidad y su condición de migrantes. El ausentismo, la reprobación y la deserción escolar que enfrenta la niñez indígena, son generados por múltiples factores. Algunos son externos a la escuela y de carácter estructural; pero otros son internos, se generan en la escuela. En su tránsito por la educación básica, las niñas y niños indígenas son acompañados por un estigma étnico, vinculado con su condición lingüística, económica y migratoria. Eso les hace una población invisible; diferente e indeseable; susceptible de enfrentar situaciones de rechazo, discriminación y exclusión.

## Contenido

Los hallazgos que se presentan son producto de una investigación de corte etnográfico y de enfoque fenomenológico cuyo objetivo es analizar los factores que agudizan el ausentismo, la reprobación y la deserción escolar entre niños indígenas migrantes que cursan la educación primaria<sup>i</sup>.

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

hombres y que para ellos tiene el significado de un mundo coherente. Esto se enmarca en una perspectiva weberiana “que considera al hombre como un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido” (Geertz, 1987).

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

Las preguntas que guiaron la investigación fueron:

- ¿Cuáles son algunos de los factores que agudizan las desigualdades educativas de los niños indígenas migrantes?
- ¿Qué tipo de prácticas educativas realiza el personal académico de la primaria para atender el rendimiento escolar de los niños indígenas?
- ¿Existen prácticas en los procesos de interacción de los niños indígenas migrantes con la comunidad escolar que pudieran derivar en situaciones de discriminación?

Para el estudio se tomó como base la población indígena que asistía a una de las primarias céntricas de Coyoacán; se trata de una primaria vespertina que atendía a niñas y niños indígenas. La comunidad escolar estudiada durante el ciclo escolar 2009-2010 tenía una matrícula de 180 alumnos, de los cuales 40 reconocían hablar alguna lengua indígena,<sup>ii</sup> 38 eran huérfanos del Programa de Atención Integral a Niñas, Niños y Adolescentes en Desamparo del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF),<sup>iii</sup> y 22 eran niñas que viven en una casa-hogar a cargo de una congregación religiosa.<sup>iv</sup> El resto eran hijos de trabajadores de restaurantes, del mercado, de empleadas domésticas, de enfermeras de las clínicas y hospitales aledaños.<sup>v</sup>

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

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

A continuación se presentan algunos hallazgos de esa investigación. En primer lugar se encontró que la escuela estudiada formalmente no posee ninguna característica que la distinga de otras, pero en los hechos se ha convertido en un espacio educativo que atiende a los niños que han sido rechazados en otras escuelas, por lo que sin ser oficialmente una escuela de educación especial se ha constituido en un reservorio de otredades. A la constitución de la escuela estudiada como un espacio educativo de exclusión han contribuido principalmente algunos docentes y directivos con sus prácticas.

Los docentes y directivos de algunas escuelas de la zona consideraban más sencillo rechazar a los niños “diferentes”, pues trabajar con ellos les implicaría mayor esfuerzo y, como dice uno de los docentes entrevistados, provocan rezago colectivo, pues el profesor tiene que “regresar” a temas atrasados para enseñarles, por ejemplo, a leer y escribir en español. Ante ello prefieren mandar a los alumnos indígenas a la supervisión escolar, para desde ahí se les coloque en otra escuela.

E: ¿De qué escuela rechazaron a ese alumno?

I: Él y sus hermanas llegaron a la que está por el mercado, y es la que les queda cerca de su casa... pero como no sabían leer y no se integraban a los otros niños... pues el director le sugirió a su mamá cambiarlos de escuela... y como los maestros de la zona saben que en esta escuela hay niños indígenas, pues los mandaron para acá (maestro de 45 años).

Las razones por las que los niños indígenas migrantes son rechazados son diversas, entre ellas destacan: tener una lengua materna indígena; ausentarse por los constantes viajes a sus pueblos de origen o por realizar trabajo infantil para contribuir al precario ingreso familiar; por no cumplir con los requerimientos de útiles escolares debido a la precariedad económica de las familias; además de prejuicios sobre sus características físicas, vestimenta y olores.

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

I: Los niños indígenas llegan porque la directora de la escuela de allá arriba no los quiso recibir porque eran prietitos, apestaban, estaban feos y son de la comunidad de San Francisco (Maestra 62 años).

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

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

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

E: ¿Y ustedes cómo supieron de esta escuela?

I: Nos dijo uno de mis paisanos (mujer otomí, poblana, 32 años).

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

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

I: A tres niños otomíes de tercero todavía les cuesta mucho trabajo entender bien el español, pero entre ellos se apoyan... Por ejemplo, Juan se apoya muchísimo en Ana, ella le explica... Cuando Juan pregunta algo, Ana no se aguanta y pregunta al maestro... Eso es difícil de comprender para los maestros, pues piensan que están platicando de otra cosa, y lo que sucede es que están tratando de comprender lo que el maestro explica, están aclarando la pregunta que hizo el maestro (Maestra, 45 años).

Los profesores conocen algunas características de los niños indígenas, saben que tiene una lengua materna distinta al español, pero no la valoran, ni aprovechan en la atención

educativa de los niños, porque consideran que no incide en el proceso de aprendizaje, sin embargo, los niños reconocen dificultades para aprender:

E: ¿Te costó trabajo aprender a leer y escribir en español?

I: Al principio si un poco... cuando la maestra decía algo y yo decía... es que no entiendo qué es eso... me costaba entenderlo y más escribirlo... hasta tercero más o menos dejé de tener problemas.

E: ¿Y tus hermanos han tenido problemas para aprender a leer en español?

I: A Oswaldo le costó más trabajo que a mí aprender a leer en español... pero a Arizbeth, la que está en segundo, le ha costado todavía más (adolescente mazahua, mexiquense, 13 años).

Estudiosos como Arnaut (1995) vinculan el fracaso escolar de los niños con las dificultades para manejar una segunda lengua, pues señala que aprender a leer y escribir en una lengua distinta a la materna les implica interactuar con un campo experiencial-conceptual distinto. En escuela como la aquí referida “las destrezas lingüísticas de los estudiantes indígenas son vistas como ‘deficiencias’ y niegan su capacidad para aprender con habilidades bilingües” (Rebolledo, 2007, p. 189). El bilingüismo que pudiera ser un potencial se aprecia como una deficiencia.

En la escuela estudiada tener el español como segunda lengua era considerado como una “anormalidad”. A los niños indígenas con dificultades para aprender a leer y escribir en español los catalogaban como niños con “problemas de aprendizaje” y se les enviaba con la maestra de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER):

E: ¿A qué alumnos atiende?

I: Los maestros mandan a los niños que dicen ellos que tienen problemas de conducta, de aprendizaje, de comprensión del español como segunda lengua, son los tres motivos de atención especial en esta escuela (Maestra 45 años).

La postura tiene un trasfondo racista y discriminatorio, pues se considera que las lenguas indígenas son inferiores al español y a sus hablantes como portadores de un estigma lingüístico. Por tanto, hablar una lengua indígena y tener problemas para aprender a leer y

escribir en español se convierte en un estigma,<sup>vi</sup> el cual acompaña a las niñas y los niños en su tránsito por las escuelas de educación básica en un contexto urbano.

Un rasgo distintivo de la comunidad escolar estudiada era la concentración de niñas y niños excluidos de distintos espacios educativos porque se les consideraba “diferentes”. Cada uno de esos niños porta un estigma, esto es, una “indeseable diferencia” (Goffman, 2008). Los niños eran estigmatizados por su aspecto físico, sus deficiencias neurológicas, las características de sus familias, su lengua o la pertenencia a un grupo étnico. La escuela referida se asemeja al internado de Foucault<sup>vii</sup> que tiene como finalidad social eliminar a los “asociales” que resultan heterogéneos o nocivos (Foucault, 2002).

Las niñas y los niños eran considerados “diferentes” o “anormales” porque: no tienen familia,<sup>viii</sup> sus padres se han separado y no los pueden cuidar,<sup>ix</sup> tienen algún problema neurológico o de conducta, han sido expulsados de algún centro educativo por indisciplina o violencia, han llegado a México procedentes de otro país,<sup>x</sup> hablan una lengua indígena o han reprobado varias veces y ya no los aceptan en otra escuela. En este acervo de otredades la etnicidad aparece como una forma de “anormalidad”, cuyo principal atributo es de orden lingüístico.

En la escuela, las acciones discriminatorias basadas en una postura etnocéntrica se pueden apreciar en la estigmatización lingüística y en el trato diferenciado que reciben algunos niños indígenas, a quienes se les considera “niños con problemas de aprendizaje”. La razón de esos problemas es que se expresan en una lengua distinta al español, a la cual en la escuela se le adjudica una categoría inferior. Por ello se margina a los niños indígenas de algunos espacios escolares, y al interior de algunas escuelas los profesores rechazan trabajar con ellos. Así es como, la escuela no sólo reproduce las desigualdades estructurales y las convierte en desigualdades educativas, sino que en algunos casos añade un trato discriminatorio, enmascarado en el argumento de “atención especial”, que tiene un trasfondo etnocéntrico.

A lo anterior se suma la precariedad económica en la que viven las familias indígenas, misma que influye directamente en la trayectoria educativa de los niños

indígenas migrantes, pues con frecuencia se ausentan de la escuela para trabajar tanto en ámbitos de economía informal como en contextos de trabajo doméstico:

E: ¿Y dices que en la mañana venden en San Cosme?

I: Si vamos a vender dulces a la salida del Metro.

E: ¿Quiénes van?

I: Vamos mis hermanos, mis primos, mi mamá y mi tía.

E: ¿Y a qué horas se levantan?

I: Como a las siete.

E: ¿Y luego?

I: Allá llegamos como a las ocho.

E: ¿Y hasta qué horas terminan?

I: Allí paramos hasta como a las doce, nosotros nos venimos a la escuela con mis primos y mi tía. Y mi mamá se viene como a las tres a Miguel Ángel (Entrevista con niño otomí, poblano, 12 años).

Es preciso destacar que en algunos casos el trabajo de estos niños es definitivo y definitorio del ingreso económico de los grupos domésticos a los que pertenecen, lo que detona fuertes cargas de responsabilidad que contribuyen a legitimar su ausencia e incluso deserción escolar.

## Conclusiones

El escenario estudiado es fundamentalmente etnográfico y local, no puede generalizarse, pero permite advertir que las trayectorias educativas de los niños indígenas migrantes que viven y trabajan en Coyoacán resultan afectadas por las condiciones de pobreza y precariedad económica que enfrentan sus familias, pero también por el rechazo y la discriminación de la que son objeto en el espacio escolar.

Las desigualdades educativas pueden estar relacionadas con la atribución de un triple estigma: ser pobre, indígena y migrante (Hernández Rosete, 2010). Estos factores favorecen la idea de que las familias indígenas no sólo son diferentes, sino indeseables, pero sobre todo que refuerzan estereotipos sobre rendimiento escolar, de forma que cuando el niño indígena se acerca a la vida escolar puede estar enfrentándose a un sistema de valoraciones que le inferioriza en función de su condición étnica y de clase social.

Por un lado, las condiciones de pobreza de las familias indígenas limitan las posibilidades de los niños de asistir a la escuela y les obligan a trabajar. Por otro, su condición étnica les hace “diferentes”, entre otras razones porque tienen una lengua materna distinta al español, porque huelen mal y porque sus costumbres que les llevan a ausentarse de la escuela con frecuencia para ir a su pueblo. En algunos casos, todos estos factores se combinan y contribuyen a que las trayectorias educativas de los niños se vean marcadas por situaciones de ausentismo, repetición y, en ocasiones, deserción escolar. De forma que el tránsito por la escuela para algunos niños indígenas es difícil, y su experiencia escolar, desagradable.



## Referencias

Arnaut, Joaquín (1995). *Educación en segunda lengua y rendimiento escolar: una revisión de la problemática general*, Barcelona, ICE Publicaciones.

Berger, Peter y T. Luckmann (2006). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Foucault Michel (2002). “El mundo correccional” en *Historia de la locura en la época clásica*, México, FCE.

Geertz, Clifford (1987). *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.

Giddens, Anthony (2006). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Goffman, Erving (2008). *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Hernández-Rosete Daniel (2010). *Ser indígena en la Merced. Discriminación étnica y ausentismo escolar entre niños migrantes. Reporte técnico, Conacyt-DIE-Cinvestav*, México, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav).

Pujadas, Juan José (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*, Cuadernos Metodológicos,

Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Rebolledo, Nicanor (2007). *Escolaridad interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo*

Taylor, S. J. y R. Bogdan (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.

Thompson, Paul (1988). *La voz del pasado. La historia oral*, Valencia, Ediciones Alfonso el Magnanim.

Thompson, John B. (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X).

## Notas

<sup>i</sup> Se presenta una síntesis del trabajo de investigación realizado para obtener el grado de Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, por la autora de éste artículo Verónica Antonio, bajo la dirección del Dr. Daniel Hernández-Rosete. El trabajo completo se denomina *Discriminación Escolar y Vida Cotidiana. Etnografía de la Migración Indígena en Coyoacán* (2011), México, Tesis DIE-Cinvestav.

<sup>ii</sup> La determinación de los niños indígenas se hace a pregunta directa de los profesores a los niños y sus padres.

---

<sup>iii</sup> Los niños del DIF son hombres y mujeres de entre seis y diez años que cursan de primero a tercer grados.

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

<sup>v</sup> La identificación del trabajo de algunos de los padres se realizó por preguntas directas a los niños o algunos de los padres.

<sup>vi</sup> Se entiende estigma como un atributo que vuelve a una persona diferente a las demás, que produce en los otros un descrédito amplio que en algunos casos es percibido como defecto, falla o desventaja (Goffman, 2008).

<sup>vii</sup> Foucault en su texto *Historia de la locura en la época clásica I* al estudiar el mundo de la correccional en el siglo XVIII encuentra que en los internados no sólo había locura, sino también pobreza y rostros variados cuyas siluetas no eran fáciles de reconocer (Foucault, 2002, p.129).

<sup>viii</sup> Es el caso de los niños de la Casa Cuna del DIF.

<sup>ix</sup> Es el caso de las niñas que viven en el internado religioso.

<sup>x</sup> Es el caso de los niños migrantes chilenos y españoles..