



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

ISSN: 2448-878X

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

México

Hernández Rodríguez, Patricia Pamela

**Agencia de niños y niñas hnōñhō en la Ciudad de México Una
etnografía sobre experiencias de desalojo y desterritorialización**

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
(México), vol. LI, núm. 2, 2021, Mayo-, pp. 71-102

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
México

DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.366>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27065158003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Agencia de niños y niñas hnöñhö en la Ciudad de México

Una etnografía sobre experiencias de desalojo y desterritorialización

Agency of Hnöñhö Children in Mexico City. An Ethnography on Experiences of Eviction and Deterritorialization

Patricia Pamela Hernández Rodríguez

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

pamty.dnrx@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo muestra las experiencias de 21 niñas y niños hnöñhö de entre 3 y 11 años de edad que viven en la zona Metropolitana de la Ciudad de México, con el objetivo de analizar las maneras en que la población infantil construye su agencia, así como sus formas de entender el mundo dentro de un contexto de desalojo y desterritorialización. Se utilizó la etnografía educativa como metodología principal, así como estrategias metodológicas amigables y respetuosas para el contexto de las niñas y niños, como el dibujo, la fotografía, la narración y videos. Entre los principales hallazgos se da cuenta de la importancia y apropiación que los actores dan a sus comunidades de origen desde edades tempranas y la capacidad de responder a sus entornos en las ciudades, a pesar de tener experiencias hostiles y discriminatorias. Se presenta, a manera de discusión, una necesidad latente en términos de vacíos teóricos acerca de la agencia de niñas y niños en este tipo de contextos.

Palabras clave: etnografía, agencia infantil, desalojo, desterritorialización, migración

ABSTRACT

This work describes the experience of 21 hnöñhö children between 3 and 11 years old who live in the Metropolitan area of Mexico City, to analyze how the child population builds its agency and its ways of understanding the world within a context of eviction and deterritorialization. The methodology is educational ethnography, using strategies friendly and respectful for the children's context, such as drawing, photography, narration, and videos. Among the main findings, it shows the importance and appropriation that, from an early age, the actors give to their communities of origin. Likewise, it reveals their capacity to respond to their immediate environment despite experiences of hostility and discrimination. It urges for further studies given the theoretical gaps about children's agency in these types of contexts.

Keywords: ethnography, children agency, eviction, deterritorialization, migration

El presente artículo tiene como objetivo mostrar la agencia de niñas y niños *hnöñhö*¹ procedentes de Santiago Mezquititlán, Querétaro, para analizar las maneras en que la población infantil construye su agencia y sus formas de entender el mundo. El concepto de agencia se sustenta en la definición de Giddens (2011), entendida como la capacidad que tiene el agente/sujeto de modificar o transformar los mundos sociales en los que interactúa.

Los trabajos realizados por Valentine (2011), Szulc (2019), Skatetbol, Redmond y Zizzo (2017), Larreamendy (2011) revelan que la agencia infantil se muestra de manera diferente, según el contexto en el que los actores interactúen. Origel (2017), por su parte, muestra la importancia que tiene para niñas y niños la interacción que se origina de la cultura que heredan de sus padres y la que adquieren en los diversos contextos en los que interactúan. Lo anterior permite observar la relevancia de conocer las diferentes construcciones y manifestaciones de agencia que niñas y niños *hnöñhö* presentan en el contexto en el que se encuentran actualmente, pues es posible que la agencia que construyen tenga particularidades, en términos de las formas en que perciben su mundo.

SURGIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El contacto con la comunidad comenzó el 12 de septiembre de 2018, a través de la coordinadora del proyecto y del equipo. Cinco alumnas de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Iberoamericana y yo comenzamos a trabajar con la comunidad otomí asentada, entonces, en una casona ubicada en la Colonia Juárez de la Ciudad de México. El proyecto consiste en dar acompañamiento de lectoescritura a las niñas y niños pertenecientes a esta comunidad. El 19 de septiembre del mismo año sufrieron un desalojo violento del predio que habitaban (Ahedo, 2018), en el que participaron granaderos y golpeadores civiles.

¹ Según datos del INALI (2014), los otomíes son conocidos como *hñähñu* y *ñāñhos*. Mientras que para Hekkings (2002) la palabra *hñāñho* se utiliza para identificar la lengua y el grupo de quienes proceden de Santiago de Mexquititlán, Querétaro (Questa y Utrilla, 2006). Sin embargo, en este artículo se utiliza la palabra *hnöñhö* para identificar la lengua y a las personas pertenecientes a la comunidad otomí. La elección de este término se basa en la pronunciación que tanto niñas, niños y adultos utilizan para referirse a su lengua materna (Hernández, 2018 y González, 2012).

Aunque las personas del campamento ya habitaban en las banquetas de la calle Roma, después de que el edificio que ocupaban resultó dañado durante el sismo que se registró en la Ciudad de México exactamente un año antes, esta acción violenta les impidió por completo tener acceso al edificio. A partir de este suceso, el proyecto educativo continuó en la calle, donde la comunidad instaló un campamento con casas de campaña y refugios improvisados con lonas como resistencia al despojo.

El proyecto sigue vigente, y se le ha denominado “Proyecto Educativo Autónomo Otomí” (PEAO), y tiene por objetivo dar un acompañamiento en los procesos de lectoescritura para que las niñas y niños logren aumentar su gusto por la lectura, al tiempo que recuperan sus propias narrativas infantiles (Peón, Gallo y Moreno, 2019).

El PEAO es parte de un esfuerzo más amplio que surge a partir de las organizaciones sociales cuyo fin era reunir firmas para Marichuy, precandidata del Consejo Nacional Indígena (CNI) a la presidencia de la República, en julio del 2018. La Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ) y la Coordinación Metropolitana Anticapitalista y Antipatriarcal con el Congreso Indígena de Gobierno (CIG) en la Ciudad de México recibieron la demanda de la comunidad otomí en la colonia Juárez para exigir una mejor educación para sus hijos e hijas. A raíz de este movimiento civil, diversos voluntarios asisten en distintos momentos para apoyarlos en sus tareas escolares.

En un principio, el objetivo de investigación fue trabajar con las madres de familia de la comunidad por su interés de aprender a leer y a escribir, en específico para ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares. Sin embargo, por sus condiciones de alta marginalidad, con el paso de las semanas, las mamás encontraron menos tiempo disponible para dedicarse a su proceso de alfabetización y me manifestaron que lo más importante para ellas es que sus hijos aprendan, mientras ellas se dedican a trabajar en sus artesanías o venta de productos (papas, manzanas con chamoy, cigarros, dulces, etc.), en diversos puntos del centro de la Ciudad de México. Por esta situación, decidí comenzar a trabajar los procesos de lectoescritura con los niños y las niñas.

A través de un diagnóstico inicial, fue posible observar que niños y niñas que cursan el cuarto o quinto grado de primaria no saben

leer ni escribir, en similitud a lo que menciona Míguez (2008) en su trabajo realizado en la escuela Porfirio Díaz,² institución a la que muchos de nuestros niños asistían. Sin embargo, con el paso del tiempo, las niñas y los niños se mostraron más motivados con la lectura y avanzaron de manera significativa en sus habilidades lectoras.

Asimismo, promovimos un proceso de fortalecimiento de narrativas infantiles para que niñas y niños lograran contar sus propias historias y fortalecer su confianza en la expresión de sus opiniones e ideas. Lo anterior se logró después de construir relaciones más cercanas con las niñas y los niños, lo que permitió que se sintieran más cómodos y con ganas de expresarse.

En este proceso, pudimos ver que niñas y niños se muestran como actores sociales a partir de su capacidad de agencia; es decir, toman decisiones sobre sus propios aprendizajes e intereses en un contexto no escolarizado. Por lo tanto, en esta investigación, se pretende resaltar la voz de niñas y niños, mostrando su agencia como un factor educativo importante que pueden utilizar en diversos contextos.

En el marco de la problemática, surge la pregunta: ¿cómo se visibiliza la agencia de niñas y niños hñöñhö en un contexto de desalojo y desterritorialización?, así como cuestionamientos más específicos: ¿cuáles son las experiencias de las niñas y los niños hñöñhö en un contexto de desalojo y desterritorialización?, ¿cómo, a partir de estas experiencias, las niñas y los niños hñöñhö muestran su agencia infantil?

MIGRACIÓN, DESALOJO Y DESTERRITORIALIZACIÓN

El tema de migración indígena a la Ciudad de México no es nuevo, pues ya desde la década de los cuarenta comienza a ser visible la cantidad de personas que salen de sus comunidades para trabajar en las ciudades, a causa del crecimiento industrial y urbano que empezaba a vivirse en ese tiempo (Arizpe, 1975; De la Peña, 1999; Oehmichen, 2001; Martínez-Casas, 2007).

² En este artículo se hace uso de un seudónimo para mantener la confidencialidad de la escuela a la que las niñas y los niños asisten.

Investigaciones anteriores muestran que las principales causas migratorias son las crisis agrícolas, el crecimiento poblacional, la centralización de actividades productivas y la falta de inversión en el campo, lo que implica una latente vulnerabilidad social o riesgo de pobreza (Bueno, 1994; Oehmichen, 2001).

La migración ha representado para los indígenas una lucha constante de supervivencia en una ciudad que, si bien desde su perspectiva les ofrece mejores oportunidades de vida, también tiene grandes costos. Las comunidades indígenas en la ciudad se encuentran con una sociedad discriminadora, que se vuelve su adversaria. Autoras como Martínez-Casas (2007) y Oehmichen (2003) señalan que los prejuicios con los que suele asociarse a la población indígena son la delincuencia, los vicios, la falta de higiene, la pereza, entre otros. Para estas autoras, tales prejuicios sustentan la discriminación del sistema y el imaginario ciudadano del que es objeto la sociedad indígena migrante.

A pesar de estas condiciones de discriminación, marginación y pobreza, estas comunidades migrantes luchan por preservar su propia cultura e identidad (Bueno, 1994; Martínez-Casas, 2007). Al migrar tanto a la Ciudad de México como a otros espacios urbanos, los indígenas se ven en la necesidad de interactuar con la sociedad urbana que tiene modos de vida distintos de los suyos. Sin embargo, “los migrantes al salir de sus lugares de origen, llevan consigo la representación simbólica de su territorio” (Reyes, 2011, p. 2). Gasché (2008) denomina esa interacción conflictiva “ambivalencia cultural”. Es decir, las comunidades buscan preservar su cultura y conocimientos propios, y logran articularlos con los conocimientos, creencias y formas de vida de su nuevo entorno social (Canuto, 2015).

Los indígenas llegan a la ciudad a través de redes familiares que se tejen entre la comunidad de origen y la de destino, lo que les permite desafiar un sinnúmero de obstáculos. Es muy común que los migrantes se organicen en grupos, formando pequeñas comunidades que se caracterizan por ser un “modelo de sociedad ordenada y sin conflictos aparentes” (Zárate, 2005, p. 63). Es justamente esta organización comunitaria la que les permite, entre otras cosas, desafiar la discriminación, pero sobre todo, les permite conseguir un lugar donde vivir, ocupando, por ejemplo, predios que estaban deshabi-

tados, reivindicando por sí mismos el derecho a una vivienda digna (Jiménez, 2013).

Para De la Peña y Martínez-Casas (2004), los indígenas conforman “comunidades morales” en los nuevos contextos donde migraron. Para estos autores, hay una construcción de fronteras simbólicas donde el traslado a la ciudad no representa una ruptura con el lugar de origen, ya que muchas veces el sentido de pertenencia hace que el migrante no se sienta parte del nuevo entorno y siga conservando creencias, tradiciones, lengua, etcétera.

Las fuentes de trabajo para los migrantes indígenas en la ciudad son, por lo regular: la albañilería (Bueno, 1994), limpiaparabrisas, la limpieza doméstica en el caso de las mujeres (Oehmichen, 2001, De la Peña y Martínez-Casas 2004) y el comercio informal (venta de dulces y artesanías) (Jiménez, 2013, Diario de campo, 2018). Es muy común que en el comercio informal participen niñas y niños vendiendo dulces o artesanías, para contribuir a la economía familiar, pero también como una forma que les permite, desde la perspectiva de sus padres, adquirir aprendizaje y competencias que les serán útiles a lo largo de su vida (Rojas, 2010, Diario de campo, 2019).

La desterritorialización es una forma de relacionarse con el lugar de origen con más fuerza que con el espacio que habitan dentro de la ciudad. Muchos migrantes reconocen que en el pueblo está su hogar y que su paso por la ciudad es sólo temporal, por no sentirse parte del lugar. A pesar de lo anterior, existe la posibilidad de que el migrante cree un vínculo importante con el nuevo entorno generando reterritorialización (Hiernaux y Lindón, 2004). Origel (2016) lo llama “habitar el interespacio”, puesto que el migrante puede lograr una apropiación del nuevo lugar desde su identidad y cultura, creando un nuevo territorio sin perder el anclaje con su comunidad de origen y cultura.

En este artículo se distinguen dos términos importantes, por un lado, la desterritorialización, que es el proceso que viven muchos indígenas migrantes al no tener un territorio en su lugar de origen, pero tampoco en la ciudad; esto presenta un proceso de violencia estructural, pues se les niega el acceso al territorio, y también de desalojo, entendido como el hecho de hacer salir por la fuerza a personas de sus hogares, sin permitirles el acceso y sin ofrecerles medios

de protección legal (ONU-HABITAT, 2014). Lo anterior se debe, en el caso específico de la comunidad otomí, a que vivieron un desalojo violento por parte del Estado, lo que ocasionó efectos psicológicos en los niños, como se mostrará en el apartado de análisis, lo que, además, se constituye en un escenario que permite la manifestación de otras formas de entender el mundo de las niñas y los niños por tratarse de una experiencia de vida.

Apropiarse de los nuevos espacios es una forma de crear agencia, porque la interacción con lo nuevo y lo desconocido hace que niñas y niños pongan en juego muchos de sus conocimientos. Esto les permite modificar aspectos de sus costumbres, creencias e ideologías, o simplemente complementar lo que ya sabían. A continuación, se presenta el tema de agencia infantil, para entender cómo es que los procesos que han vivido las niñas y los niños reflejan su agencia.

ROMPIENDO ESTRUCTURAS, UN ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE AGENCIA INFANTIL

Para dar inicio a este apartado es necesario definir el concepto de infancia/niñez, pues los actores de esta investigación son niñas y niños, que además tienen una característica importante, pertenecen a una comunidad indígena migrante.

Autores como Kellet, Robinson y Burr (2004, p. 27) nos dicen que los significados de la palabra niñez “varían dentro de los grupos socioculturales y entre las perspectivas históricas y disciplinarias”. Por su parte, Qvortrup (2010), Gaitán (2006) y Pavez (2017) consideran que la infancia es una construcción social que cambia según el contexto. La infancia es considerada un ámbito privilegiado para la socialización, en ella se adquieren y aprenden valores y conductas sociales que permitirán a niñas y niños, al llegar a su vida adulta, tener aceptación en su entorno social (Gaitán, 2006).

Aunque las niñas y los niños han tomado mayor relevancia en investigaciones y políticas públicas, el trabajo que queda por hacer es largo, pues sigue existiendo una invisibilización de la niñez y de sus aportaciones a la vida social. Más aún si se trata de niñez indígena, ya que ésta no sólo sufre el desdibujamiento en la sociedad, sino que es presa de racismo, discriminación y marginación.

Para Giddens (2011), la agencia es la capacidad de producir un efecto, un cambio en la manera de proceder del agente, lo que denomina, “obrar de otro modo”. El agente cuenta con la capacidad de interesarse en el mundo, así como de abstenerse de su interés, lo que le permite ser capaz de generar cambios en los procesos que ya habían sido establecidos.

Para autores como Gaitán (2006), Pavez (2012), Voltarelli, Gaitán y Leyra (2018), los niños y las niñas pueden ser considerados desde su construcción como actores sociales, en el entendido de su participación social. Para Giddens (2011), la agencia es una acción cotidiana, en la que se toma en cuenta la conducta humana de manera individual, pero también colectiva en los diversos contextos en los que se desenvuelven e interactúan los actores. El agente es un actor social con la capacidad de cambiar las estructuras ya establecidas ajustándolas a sus necesidades.

Autoras como Valentine (2011), Szulc (2019), Skattebol, Redmond y Zizzo (2017) y Larreamendy (2011) concuerdan en que la agencia de la infancia se muestra de manera diferente, dependiendo el contexto social en el que se encuentre, en el que interactúe y en el que se desarrolle.

Para Origel (2017), cuando las niñas y los niños indígenas llegan a la escuela urbana, se enfrentan con nuevos estilos de aprendizajes y se apropian de los nuevos estilos valorados en el entorno escolar mediante la adaptación de sus prácticas socioculturales y de su educación endógena; con ello, muestran su agencia, encaran los nuevos cambios y modifican sus aprendizajes.

Este artículo se refiere a agencia como la capacidad de las niñas y los niños de tomar decisiones, de resolver problemas en su vida cotidiana, de mostrar sus voces e inquietudes, de mostrarse tal y como son y de adaptar los medios a sus propias necesidades. Esta definición permite, en el contexto donde se desarrolló la investigación, evidenciar las expresiones de agencia de las niñas y los niños hnöñhö.

En el siguiente apartado se presenta el marco contextual que acompaña este artículo, con la finalidad de entender cuál es la situación actual de los indígenas en nuestro país y, más aún, visualizar cuál es el escenario de la comunidad hnöñhö en la Ciudad de México.

Otomíes en la ciudad

La comunidad³ indígena a la que se refiere este trabajo es originaria de Santiago Mexquititlán, situada en el municipio de Amealco de Bonfil,⁴ en el estado de Querétaro (INEGI, 2017a, Martínez-Casas, 2007), Esta comunidad habla la lengua hnöñhö (otomí), que es una de las más antiguas y diversificadas de México; se conforma de nueve variantes y registra una antigüedad de 6 500 años. Es una de las lenguas más habladas en el país, en ocho estados de la República, entre ellos, la Ciudad de México, Estado de México, los estados de Hidalgo, Guanajuato, Michoacán, Querétaro, Tlaxcala y Veracruz (INALI, 2014; Hekking, De Jesús, De Santiago y Núñez, 2014).

A diferencia de las personas adultas que conforman la comunidad hnöñhö que migró a la Ciudad de México del estado de Querétaro desde la década de 1940 (Arizpe, 1975), muchas niñas y niños hnöñhö son plenamente urbanos (Jiménez, 2013), pues nacieron en la Ciudad de México, por lo que son la primera generación de hablantes de español como primera lengua (Diario de campo, 30 enero 2019).

Desde la década de los setenta, la comunidad otomí comenzó a migrar a la Ciudad de México en busca de mejores oportunidades laborales, económicas y de educación (Arizpe, 1975; Martínez-Casas, 2007, Jiménez, 2013), sin soslayar otro factor importante que los obligó a migrar de su lugar de origen, la escasez de agua que desde la década de los cuarenta (Arizpe, 1978; Martínez-Casas, 2007) les impide cosechar sus tierras, lo que representa para ellos la pérdida de su principal ingreso económico.

Cuando llegan a la ciudad, el anhelo de los migrantes es lograr una mejor calidad de vida; sin embargo, esto no sucede en todos los casos, porque es común que se enfrenten a una serie de discriminaciones por sus diferencias físicas, ideológicas, culturales y de lengua (Canuto, 2015), lo que repercute en su desarrollo social, laboral y educativo.

³ Según Pérez (2005), es una construcción social que tiene unidad y que genera vínculos y sentimientos frente a otras pertenencias sociales.

⁴ El municipio de Amealco es considerado una de las principales regiones que, por sus altos índices de marginación y pobreza, obliga a sus habitantes a migrar a la Ciudad de México (Albertani, 1999).

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Discriminación (INEGI, 2017b), un tercio de nuestro país cree que la pobreza de las personas indígenas se debe a su cultura (Conapred, 2015). Por su parte, el Convenio número 169 OIT (2014) muestra que los pueblos indígenas y tribales en América Latina presentan los peores indicadores socioeconómicos y laborales, así como la discriminación por origen étnico o racial. El INEE y UNICEF (2017) muestran que, para 2015, dos de cada diez personas indígenas (16.3%) no tenían acceso a servicios de salud, además de que dos de cada cinco hablantes de lengua indígena se encontraban en condiciones de rezago educativo (Conapo, 2015).

Formamos parte de tu ciudad

De los 119 938 473 habitantes de México a nivel nacional, 21.5% se autoadscriben como indígenas (INEGI, 2015). Más específicamente, en la Ciudad de México, 17% de sus habitantes se autoadscribe como indígena, mientras que 2.7% es hablante de alguna lengua indígena y 0.5% es monolingüe indígena (INEGI, 2015).

La Ciudad de México es considerada un espacio pluricultural y plurilingüe, donde conviven diversos grupos culturales que traen consigo diferentes modos de ser, pensar, interactuar y comunicarse. A pesar de la gran diversidad que cohabita en ella, aún existen retos importantes relacionados con discriminación, racismo, marginación y pérdida de lenguas indígenas, que marcan asimetrías entre los habitantes.

Los datos presentes en este apartado nos muestran la necesidad que hay, a nivel nacional, por trabajar con temas como discriminación, racismo, pérdida de la lengua, falta de oportunidades económicas, políticas y sociales para toda la población, pues los indígenas siguen siendo desdibujados del entramado social.

Un encuentro con el campo de investigación, la etnografía como metodología

En términos metodológicos, ésta es una investigación etnográfica (Bertely, 2004), en la que el trabajo se ha construido “desde abajo” y en colaboración con los y las integrantes de la comunidad “ni-

ñas, niños, familias y voluntarias”, y cuyo principal objetivo es que las niñas y los niños sean los protagonistas (Moreno y Corral, 2019). Desde estos referentes, puedo pensar en mi papel en la comunidad, en cómo se han dado las relaciones con familias, niñas, niños y voluntarios, y en cómo se construye el conocimiento.

Es importante mencionar que, aunque este artículo parte de un proyecto meramente educativo, el proceso de investigación a partir de la metodología etnográfica es inminente y, por lo tanto, es importante destacar que, más allá de ser parte de un proyecto educativo, es un relato desde la perspectiva de una investigadora.

A lo largo de año y medio de trabajo de campo en el campamento otomí de la colonia Juárez, se ha logrado hacer una cercana observación etnográfica (Bertely, 2004; Behar, 1996; Fetterman, 1998), lo que ha resultado en 55 entradas en el diario de campo donde, además de la parte descriptiva del día, se han incorporado también las reflexiones y primeras intuiciones de la investigación (Behar, 1996; Coffey, 1999; Rockwell, 2009).

Además del diario de campo, se cuenta con un registro fotográfico de cada sesión, así como fotografías tomadas por las niñas y los niños, audios y videos, narraciones, entrevistas no estructuradas y dibujos (Esteban-Guitart, Pallisera, Fullana, y Gifre, 2017; Leitch, 2008; Moss, 2008; Johnson, 2008; Coates, 2004; Pink, 2001; Engel, 2005).

Dado que el estudio se centra principalmente en niñas y niños, se deben hacer consideraciones éticas que permitan salvaguardar su integridad física y moral con base en los derechos humanos, como la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) (CNDH, 2014) y las atenciones sugeridas por organismos como el Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (Sipinna). Entre algunos de los elementos éticos que se tomaron en cuenta están los siguientes:

- Se obtuvo el permiso y el consentimiento de los padres y las madres de familia, para utilizar los materiales recabados durante el trabajo de campo (dibujos, fotografías, audios, videos).
- Se utilizaron seudónimos para hacer referencia a las niñas y los niños que participaron.

RESULTADOS

Apropiación del espacio, agencia de niñas y niños hñöñhö

A lo largo del análisis de datos, un tema central fue la agencia infantil, representada en diferentes momentos. Un ejemplo de esto lo pudimos ver en la experiencia de niñas y niños al sentirse empoderados para solicitar agua en el restaurante ubicado frente al campamento, que los ha discriminado sistemáticamente (fotografía 1).

■ Fotografía 1. Agencia infantil en el restaurante más próximo al campamento



Fuente: registro fotográfico de trabajo de campo, 14 de agosto de 2019.

Hoy tuvimos una reunión en un restaurante aldeaño a la comunidad. Lupita le comentó a las niñas que estaríamos cerca, que podrían quedarse con los libros y cuando los desocuparan nos avisaran para recogerlos. En medio de la conversación, llegaron algunas niñas al restaurante, se acercaron a la mesa y nos preguntaron, “¿qué hacen?” Lupita les dijo que estábamos en una plática muy importante, que nos esperaran un poco.

Karla se acercó a Lupita y le dijo: Tengo sed, maestra.

- Lupita: Ve por agua a tu casa.
 Karla: No, quiero agua.
 Lupita: Ve por unos vasos para que compre agua y les repartas a las demás.

Karla salió y, en lugar de llegar con vasos, llegó con más de sus compañeros. Karla volvió a decirle a Lupita que tenía sed.

- Lupita: Dile al chico que está ahí (señalando la barra de café), que si te regala un vasito con agua.

Karla se acercó sin titubear a la barra de café.

- Karla: ¿Me regalas un vaso de agua?

El chico del café la miró un poco extrañado y le dijo, “claro”, tomó un frasco de cristal y le dio agua. Karla tomó el vaso de agua y se dirigió a nosotros; le preguntamos si había dado las gracias. Regresó un poco y dijo “gracias” (Diario de campo, 14 de agosto de 2019, 5 años).

El ejemplo nos muestra que el mensaje de Karla, al decir “tengo sed”, significa “quiero tomar agua de este restaurante, no de mi casa”. Lo que representa un signo claro de agencia infantil, pues Karla tomó la decisión de que, al encontrarse dentro del restaurante, ella era como cualquier comensal y, por tanto, podía consumir algo en ese lugar. El establecimiento al que nos referimos se encuentra ubicado en la esquina del campamento y los integrantes de éste han recibido diversos tipos de discriminación por parte de los trabajadores del mismo durante los procesos de desalojo que han sufrido. Por lo que para las niñas estar en ese espacio se convierte en una especie de logro, al recibir un trato digno por parte de los empleados en un espacio que les era hostil.

En este ejemplo se muestra también cómo las niñas logran apropiarse del espacio (Origel, 2016), pues Karla elige pedir agua en un establecimiento que las ha discriminado sistemáticamente, como una muestra de pertenencia a ese lugar, sabiéndose acompa-

ñada y protegida por sus “maestras”. De esta manera, Karla logra generar una nueva experiencia de aprendizaje para ella y para sus compañeras.

Para Gaitán (2006), es importante lograr una visibilidad de la infancia como parte de la sociedad; para ello es importante aprender a reconocer que sus aportaciones en los diferentes ámbitos en los que interactúan son significativas, pues en ellas está su obrar como actores sociales.

Hoy llegué al campamento, las niñas ya estaban listas para comenzar las actividades, Paloma, Karla y Natalia jugaban sobre la mesa, mientras preguntaban por las demás maestras. De repente, Natalia me dijo: “mayesta, ya uso calzón” (Diario de campo, 2 de octubre de 2019, 3 años).

La voz de los niños es un signo claro de agencia, sobre todo, si lo que expresan es un logro. En este ejemplo, Natalia comparte lo que para ella representa un logro, pues aprender a ir al baño no es lo más importante, sino lo que está implícito en esa pequeña frase. En agosto de 2019 muchas de las niñas entraron a la escuela y Natalia mostraba sus ganas de acudir también; sin embargo, su mamá planteaba que, como no sabía ir al baño, no podía inscribirla al kínder.

La agencia se ve representada en momentos muy cotidianos y espontáneos, pero que tienen un gran significado para la vida y la identidad de las niñas y los niños.

Para Gaitán (2006), la niñez es un gran actor en los mundos sociales en los que participa, y es trabajo de los investigadores enfocarse en ella, en sus condiciones de vida, actividades, relaciones, conocimiento y experiencias, ya que esto permite entender cómo se construye su agencia y cómo esta agencia tiene un impacto en el contexto inmediato en el que se encuentra. En el caso específico de este artículo, las experiencias de desalojo y desterritorialización permiten visibilizar rasgos importantes, como su autonomía frente a la toma de decisiones.

Hoy, mientras estábamos realizando algunas actividades, llegó Jen-ny, la saludé y le dije que me daba gusto verla. Ella me dijo:

- Jenny: Maestra, ¿sabe por qué vine?
 Paty: ¿Por qué?
 Jenny: Es que salí al baño y vi que ya estaban aquí, entonces fui a dejar mi bote a la casa y me vine acá, con ustedes.
 Paty: Qué bueno que viniste, te extrañamos. ¿Por qué no habías venido?
 Jenny: Porque luego no me deja mi mamá (Diario de Campo, 5 de septiembre de 2019, 10 años).

Este ejemplo nos muestra un signo claro de agencia pues, según Origel (2016), el agente tiene la libertad de actuar conforme a su decisión y autonomía. Jenny narra que fue al baño y regresó a su casa a dejar su bote, pero nunca menciona haberle pedido permiso a su mamá para poder salir, lo que sugiere que pudo recibir una negativa por parte de su mamá y, por tanto, decide salir, unirse a sus compañeras y trabajar sin consultarla.

Infancia trabajadora

Otro tema relevante y que sigue atrayendo mi mirada y la de muchos investigadores (Rojas, 2010) es el trabajo infantil, que en esta investigación decidimos denominar infancia trabajadora.

Natalia tiene tres años. Sus juegos favoritos son aquéllos relacionados con la venta de productos (libros, tacos, comida); lo sorprendente de sus juegos es que, repentinamente, Natalia dice “viene los policías”, y corre con sus cosas para que los policías no se la lleven (Diario de campo, 13/marzo/2019).

Este ejemplo nos muestra la realidad que enfrentan niñas, niños indígenas y sus madres en contextos urbanos, al salir a vender sus productos. El juego constituye una de las formas más importantes en las que los más pequeños obtienen conocimientos y competencias esenciales (UNICEF/LEGO, 2018), a pesar de que tenga lugar en situaciones hostiles. El juego es, además, una capacidad de acción donde niños y niñas logran controlar sus experiencias de vida, así como reconocer y confiar en sus propias deducciones para la resolu-

ción de problemas y, lo resulta más importante, es que les permite ser agentes activos en sus aprendizajes (LUNICEF/LEGO, 2018); por tanto, desarrollan estrategias para saber de quién y cómo se tienen que cuidar.

Este ejemplo entrelaza los distintos escenarios a los que la infancia tiene acceso, en este caso, los puntos de venta que frecuentan sus padres y la comunidad que conforma su hogar.

Natalia: Voy ir con mi mana a la zona a vender machanas (*sic*) de mi mamá (Diario de campo, 20 de febrero de 2019, 3 años).

Natalia: Vende papas mi mamá, vende papas mi mana, vende machanas (*sic*) mi mamá (Diario de campo, 20 de febrero de 2019, 3 años).

En los ejemplos anteriores se muestra cómo el trabajo en la comunidad hnöñhö, influye significativamente en las niñas y los niños desde edades muy tempranas. Natalia, con tres años, ya habla de ventas, reconoce cuáles son los productos que vende su mamá (“machanas”, como nombra las manzanas, y papas); sabe cuál es el lugar donde van a vender (cuando Natalia dice que va a ir a la zona, hace referencia a la Zona Rosa en la Ciudad de México, punto de venta de su mamá).

En el caso de Natalia y de otros niños y niñas pequeños, el trabajo suele verse como un juego; muchos sólo van como acompañantes de sus padres (Rojas, 2010). Sin embargo, lo interesante es que la experiencia que les genera encontrarse en los puntos de venta, interactuar con otras personas, aprender cómo sus padres y madres interactúan con otras personas, permite que se hagan conscientes de todo lo que viven en el contexto en el que se encuentran. Esto, a su vez, permite que niñas y niños adquieran diversos tipos de conocimientos y habilidades que, posteriormente, pondrán en práctica.

Rojas (2010, p. 234) muestra que:

la socialización para el trabajo es una herramienta que proporcionan a sus hijos para su supervivencia futura; es decir, les “enseña a trabajar” para vivir. Pero, además, el trabajo es una estrategia de socialización para formarlos en determinadas competencias.

Además de lo anterior, para las familias de las niñas y los niños el trabajo es importante para su formación. Origel (2016) menciona que el trabajo de las niñas y los niños es una forma de cuidar y de cuidarse entre ellos, lo que también expresa agencia porque, aunque comienzan vendiendo productos por un mandato familiar, poco a poco van participando, de manera libre, con autonomía y responsabilidad, en estas actividades.

Vínculo con sus comunidades de origen

El primer tema que sobresale en los datos etnográficos son las referencias que hacen niños y niñas con respecto a sus comunidades de origen; aunque nacieron en la Ciudad de México, sus padres son originarios de Santiago Mexquititlán, en el estado de Querétaro.

Reyes (2011) menciona que la migración es un proceso donde no sólo hay una movilidad de habitantes, sino que, a la vez, se genera un desplazamiento de identidades, pues los migrantes llevan consigo la representación simbólica de sus lugares de origen; es “a través del proceso de migración, que se puede abandonar físicamente un territorio, pero no se pierde la adscripción o referencia simbólica y subjetiva que se posee de su lugar de origen” (Reyes, 2011, p. 2).

Para los niños y las niñas hnöñhö, al igual que para sus familiares, la comunidad de la que son originarios tiene un gran significado y su participación sigue siendo constante, a pesar de no tener la oportunidad de ir continuamente: intervienen en la siembra, en el cuidado de las personas mayores, las fiestas del pueblo, especialmente las bodas, primeras comuniones y sepelios. Se refieren a la comunidad de origen como “el rancho”, “la casa grande” o “el pueblo”, a continuación, se presentan tres ejemplos:

Majo tiene tres años. Está sentada a mi lado, mientras yo le leo un cuento y le muestro las imágenes que hay en él. De repente, Majo me detiene en una imagen y me dice “es como el rancho, en el rancho vive mi abuelita” (Diario de campo, 3 de octubre de 2018).

Karla se encuentra molesta, me acerco a ella y le pregunto qué tiene, me responde “yo no quiero entrar a la escuela”, le preguntó

por qué y responde “porque yo quería ir a la escuela en mi rancho” (Diario de campo, 21 de agosto de 2019, 5 años).

Ale, Paloma y Gemma están muy contentas el día de hoy; nos cuentan que irán unos días a la casa grande, les preguntamos dónde está la casa grande y responden que la casa grande está en el pueblo, que allí vivían antes (Diario de campo, marzo de 2019, 10, 6 y 5 años).

La lectura compartida, en el caso de Majó y de otras niñas y niños, es una oportunidad pedagógica para narrar y expresar su propia visión del mundo. Majó, a su corta edad, reconoce las similitudes de las imágenes del libro con su pueblo y con la Iglesia de Santiago Mexquititlán. Majó describe el lugar a la perfección, haciendo una comparación entre una imagen y la realidad, así como del conocimiento que tiene de un lugar al que sólo va a visitar a su abuelita durante las vacaciones.

Por otro lado, los ejemplos nos muestran el fuerte lazo simbólico que tienen niñas y niños con su cultura heredada, sin importar que hayan nacido en la Ciudad de México, algo similar a lo documentado por Origel (2016).

Uno de los objetivos principales del trabajo que se ha realizado con las niñas y los niños hnöñhö son los procesos de lectoescritura, los cuales han permitido que narren sus propias historias. La imagen 1 proviene de un cuento titulado “El rancho de mi abuelo” (Hernández, 2019), resultado de las narrativas de Karla y de su experiencia en Santiago Mexquititlán. En el cuento, Karla describe el pueblo donde vive su abuelo, y nos habla acerca de los animales que ella puede ver cuando va a visitarlo. Este ejemplo muestra, al igual que los trabajos de Glockner (2008) y Podestá (2006), la autoría de las niñas y los niños al mostrar sus voces e intereses.

Para Engel (2005, p. 207), “la narrativa es una forma universal y ubicua en la que las personas construyen, representan y comparten sus experiencias”. Lo que ha permitido rescatar intereses, emociones, aprendizajes, fracasos, etc., que es lo que da sentido y significado a todo aquello con lo que las niñas y los niños interactúan y observan.

■ Imagen1: Cuento “El rancho de mi abuelo”



Fuente: Hernández (2019).

■ Imagen 2. La Pintura “La Casa Azul”



Fuente: producto de trabajo de campo.

La Pintura “La Casa Azul” (imagen 2) fue una creación colectiva donde participaron Natalia, Gemma y Paloma. Esta obra se utilizó durante algunas semanas para trabajar con las niñas, luego de que ésta tuvo un significado profundo para ellas, lo que permitió un diálogo con las autoras, quienes se animaron a contar vivencias, así como a narrar sus propias historias. Es importante mencionar que, además de que la narración ha sido un método de recolección de datos, en el caso específico de la comunidad otomí los trabajos realiza-

dos con niñas y niños muestran un carácter educativo encaminado a la lectura y la escritura.

La pintura se utilizó más tarde en la creación de un cuento, resultado de las voces de las niñas, quienes a partir de ésta, muestran los significados que tiene la casa para ellas, así como las vivencias y sentimientos que les generó dejar la casa azul, ubicada en Santiago Mexquititlán y migrar a la ciudad.

La migración es un proceso largo y muchas veces doloroso, que representa para estas personas no sólo un desplazamiento territorial sino que, como lo menciona Reyes (2011), produce una constante desterritorialización y reterritorialización de percepciones, sentimientos y memorias. En este proceso, niños y niñas expresan sus propias formas de ver, sentir y vivir cada espacio y lugar en el que se encuentran, lo que les permite preferir un espacio en lugar de otro, ya sea por las emociones que estos lugares generan en ellos, por las vivencias que han tenido o simplemente porque los ambientes a los que se enfrentan en un contexto y en otro son distintos. Por ejemplo:

Durante el festejo del día del niño, se realizó un taller de radio, donde participaron tres niños y dos niñas. Uno de los locutores pregunta a los participantes: ¿en qué lugar les gusta más estar, en Santiago o en la Ciudad? Ellos responden que les gusta estar más en el pueblo, porque se sienten libres, mientras se ríen, comentan que allá hay más espacio para correr (Diario de campo, 28 de abril de 2019).

Los espacios abiertos del juego son una referencia constante de niños y niñas para referirse “al pueblo”:

Un día, mientras realizamos algunas tareas, platico con las niñas y los niños; me sugieren que, al terminar, juguemos un rato. Les pregunto a qué quieren jugar. Fer responde: “ay, maestra, pues es que aquí casi no jugamos”. Le pregunté ¿por qué? Y respondió: “porque los vecinos se enojan cuando jugamos y nos gritan que nos callemos, por eso nos gusta vivir más allá en el pueblo, porque allá sí podemos jugar, hay más espacio, allá sí podemos jugar a lo que

queramos porque hay más espacio y nadie nos dice nada (Diario de campo, 26 de febrero de 2020, 10 años).

Además de lo anterior, las actitudes negativas por parte de los vecinos han sido constantes. Muchos los tachan de paracaidistas o usurpadores del espacio, corroborando, de acuerdo con Reyes (2011, p. 8), que se suele “pensar que cuando una persona se encuentra fuera de su lugar de origen, no se encuentra en su territorio”.

Las actitudes racistas y discriminatorias por parte de los vecinos de la colonia Juárez han sido una constante en las experiencias de niños y niñas hnöñhö.

David: Los vecinos luego nos empiezan a, este, agredir, ¿no?, nos empiezan a decir mugrosos, piojosos, así, apestosos... Pero digo, ahora sí que somos de la calle, pero honradamente (Diario de campo, 5 de junio de 2019, 16 años).

En el ejemplo, David con un tono de voz diferente del habitual, muestra disgusto por los comentarios racistas de que son objeto, luego de que las muestras de discriminación con las que se enfrentan los habitantes de la comunidad son diversas. Pero, ¿quién piensa en esta niñez, en lo que pueda sentir, en lo que está experimentando al ver cómo su presencia en el contexto en el que se encuentra no es aceptada?

La casa grande

Hiernaux y Lindón (2004) muestran la desterritorialización como la falta de anclaje que presentan los migrantes en espacios que no son los suyos. Es por lo anterior que muchas veces los migrantes no se sienten parte del lugar en el que se encuentran, y asignan a los nuevos espacios un significado diferente del que dan a su lugar de origen.

Ale: Yo no vivo aquí, mi casa está en el pueblo (Diario de campo, noviembre de 2018, 10 años).

Ale comenta a las compañeras que en el pueblo está la casa grande (Diario de campo, septiembre de 2018).

La manera en que Ale hace referencia al lugar en el que ahora vive muestra que ella no siente apego por éste, haciendo la referencia clara y precisa a que su casa está en el pueblo.

Origel (2016) menciona que, para algunas niñas y niños, la comunidad de origen de sus padres les pertenece más que la ciudad, porque en ese lugar se sienten verdaderamente en casa.

Hiernaux y Lindón (2004, p. 83) presentan algunas expresiones con las que los migrantes muestran la desterritorialización que viven:

“no soy de este lugar”, “sólo estoy aquí porque no tengo otro lugar”, “aquí no me voy a quedar”, “sólo estoy aquí por ahora”, “no me siento a gusto en este lugar”

son expresiones parecidas a las de Ale y otros niños de la comunidad, en las que muestran que su paso por este lugar es sólo por un tiempo, porque ellos tienen un verdadero espacio donde vivir y donde se sienten bien.

Experiencias de desalojo

Los niños y las niñas del campamento de la colonia Juárez no sólo están viviendo una experiencia de desterritorialización, sino que se han enfrentado a desalojos violentos, que generan en ellos más incertidumbre.

La manera en que ellos representan y expresan sus sentimientos y emociones con respecto a este tema es a partir del juego, a través de anécdotas acerca del momento en que se dieron los desalojos y de actitudes que parecen raras, pero que tienen un significado profundo, como es el hecho de arrojar piedras a una pipa de agua porque se sienten atacados, días después del desalojo del 19 de septiembre de 2018, y lo confunden con un camión de granaderos.

La fotografía 2, a simple vista, muestra a seis pequeñas acostadas sobre un tapete que está en la banqueta; sin embargo, lo interesante de la imagen es saber cuál es la historia que se dio justo en ese momento.

Las niñas están jugando como todos los días; simulan estar dormidas. De repente, una de ellas dice en voz alta: “ya llegaron los granaderos”, y todas se levantan rápidamente, toman el tapete en el que están acostadas y salen corriendo simulando el desalojo que vivieron meses atrás (Diario de campo, 29 de abril de 2019).

■ Fotografía 2. Niñas jugando al desalojo mientras duermen



Fuente: imagen de archivo de campo.

A continuación, presento un pequeño fragmento de un audio en el que Gus nos habla acerca del desalojo ocurrido el día 30 de mayo de 2019.

- Gus: Habían dicho que ya nos iban a desalojar, porque acá atrás habían muchos polis.
- Maestra 3: Y cuando vieron a los polis, ¿qué sintieron?
- Gus: De los primeros que llegaron, yo sí tuve miedo.
- Maestra 3: ¿Cuáles fueron los primeros que llegaron?, ¿te acuerdas?
- Gus: Los granaderos.

- Maestra 3: ¿De qué lado llegaron?
 Gus: De acá, de allá y de allá (haciendo referencia a las calles aledañas).
 Maestra 1: O sea, llegaron al mismo tiempo por todas partes.
 Gus: Ajá... pero todos corriendo para que “tapen acá, acá”, y así (Diario de campo, 5 de junio de 2019).

Aunque este desalojo no fue para la comunidad del asentamiento abordado en esta investigación, sino para los compañeros que se encontraban en la calle de Londres, este suceso marcó nuevamente a niñas y niños, pues al verse rodeados de granaderos sintieron miedo y las respuestas inmediatas tanto de niños y niñas, como de adultos eran poder rescatar algunas de sus pertenencias.

Marijo tiene dos años, aún no habla, pero presencié el desalojo el 19 de septiembre de 2018. Marijo es una niña que siempre está atenta a lo que pasa. Hoy llegó la pipa de agua a llenar los tinacos para el abastecimiento de los integrantes de la comunidad; la gente comienza a juntarse. De repente, Marijo toma una piedra del suelo y la arroja hacia la pipa, su cara muestra enojo. Al principio, ver esa reacción nos impresiona; sin embargo, la actitud de Marijo es similar a la de otros niños y niñas de la comunidad, quienes se muestran a la defensiva ante cualquier situación que se les presente, pues se percibe que se sienten atacados. La forma de sobrevivir en estas condiciones les ha enseñado que deben aprender a defenderse y a cuidarse como comunidad (Diario de campo, 3 de octubre de 2019).

CONCLUSIONES: UN DIÁLOGO CON NUEVOS CONOCIMIENTOS

La finalidad de este artículo fue describir las diferentes construcciones de agencia de niñas y niños hñöñhö en un contexto de desalojo y desterritorialización. Es preciso mencionar que la agencia infantil fue un tema sumamente importante por definir en este artículo, porque uno de los objetivos primordiales de esta investigación fue mostrar cómo las niñas y los niños son agentes activos en la sociedad, pero sobre todo en su comunidad, pues, a partir de la toma de decisiones,

de mostrar su voz, de cooperar activamente en las tareas diarias y del proyecto, nos muestran su capacidad para cambiar las estructuras establecidas y para adaptarlas a sus necesidades. Esto abre nuevos panoramas para la resignificación de la niñez en México, más allá de visiones asistencialistas y exclusivamente proteccionistas.

Aunque este artículo se centra en los hallazgos hechos en la comunidad, es importante mencionar que la agencia de las niñas y los niños va más allá de este espacio, puesto que los datos muestran cómo el espacio escolar, los puntos de venta de los jefes de familia y los niños y las niñas, así como el pueblo del que son originarios, son escenarios que les permiten resignificar sus conocimientos heredados y adquiridos, vislumbrando las posibilidades de aprendizaje que tienen en un lugar y en otro, y conjugando lo más significativo para su vida en la ciudad.

La agencia se muestra en las diferentes maneras en que niñas y niños aprenden, en su interacción con el otro, en su autonomía, en sus voces, inquietudes, saberes y haceres. La agencia se visibiliza al hacer un comparativo entre el primer día que llegamos al campamento como proyecto y los encuentros recientes, pues son las niñas y los niños los que deciden si participan en las actividades o no; lo mismo es patente en las narrativas que se lograron construir, en las que muestran sus propias interpretaciones del mundo, del espacio, y otras formas de compartir sus saberes, costumbres y cultura.

El juego ha representado un espacio importante dentro de esta investigación, pues es a través de éste que niñas y niños hacen visible su agencia. En diversas ocasiones, las niñas jugaban a resolver problemas en la vida cotidiana de sus padres y madres; por ejemplo, jugaban a recoger su mercancía porque venían los policías o a protegerse de un posible desalojo. Esto muestra, además, la violencia estructural que viven niñas y niños de manera cotidiana, pero también visibiliza que los escenarios en los que interactúan les ofrecen una serie de conocimientos a los que otros infantes no tienen acceso.

La agencia, en este artículo, se enlaza con lo educativo a partir de cada una de las actividades, de los testimonios y evidencias consignadas en los diarios de campo, que muestran cómo la construcción y consolidación de agencia por parte de niñas y niños en un contexto de desalojo y desterritorialización, involucra diversos

factores, entre ellos el aprendizaje, la motivación, la autonomía, el atreverse a hacer algo nuevo y desconocido, el hecho de mostrar sus pensamientos pero, sobre todo, en evidenciar que niñas y niños son capaces de aportar saberes y conocimientos importantes desde edades muy tempranas, lo que los convierte en agentes activos en su contexto social inmediato.

Por otro lado, la importancia que dan a sus lugares de origen crea vínculos sumamente importantes que les permiten decir: “yo no vivo aquí, mi casa está en el pueblo”, lo cual muestra el desapego que sienten con el lugar en el que se encuentran y el anhelo por regresar a donde se sienten pertenecer.

El tema de desalojo y desterritorialización va conjuntamente con la agencia que presentan las niñas y los niños, pues adjudicarse un nuevo espacio muestra cómo hay un cambio en las estructuras establecidas para adaptarlas a sus propias necesidades. Lo anterior tiene la intención de preservar lo que han aprendido en casa y en los diversos espacios en que interactúan, logrando una continuidad y un cambio que les permite interactuar con el otro.

El uso de métodos no tradicionales como la fotografía, el dibujo, los videos, entre otros, son herramientas recomendadas ampliamente desde mi experiencia investigativa, ya que me he vuelto partidaria de que la investigación debe preocuparse plenamente en los principales actores de la investigación y no tan sólo en recopilar los datos que mejor sirvan a quien investiga.

Asimismo, mostrar las voces de quienes realmente importan y no sólo hacer suposiciones es algo que no ha sido fácil, pero ha constituido un logro de este estudio y de todos los que hemos trabajado en este proyecto a partir de una aproximación reflexiva descentrada de la mirada de quien investiga.

A partir de ello se pudo observar que la agencia de las niñas y los niños hnöñhö se encuentra inmersa en todos los ámbitos sociales en los que se desarrollan. Temas como la violencia infantil, cuestiones de género, su participación en procesos políticos y otros quedaron fuera de este artículo por cuestiones de espacio; sin embargo, se sugiere que futuras investigaciones se enfoquen en lo antes mencionado, para complementar los resultados que aquí se exponen.

También se muestra que esta niñez, desde edades muy tempranas, acompaña a sus padres a vender sus productos por lo que,

al interactuar en este contexto, aprenden a socializar, a realizar sumas y restas, a moverse por la ciudad sin siquiera saber leer, lo que les permite obtener un conocimiento visual y simbólico de los lugares que transitan.

Por otro lado, la participación de las niñas y los niños hnöñhö es muy importante dentro de las comunidades indígenas, porque esto les genera autonomía y les permite ser agentes activos dentro de su contexto social inmediato.

El análisis y desarrollo de este artículo permite vislumbrar las diferentes maneras en que niñas y niños indígenas construyen su agencia. El Proyecto Educativo Autónomo Otomí ha sido un paraguas importante para la realización de esta investigación, es preciso mencionar que el trabajo que se lleva a cabo con la comunidad hnöñhö no termina con esta investigación, sino que, por el contrario, el equipo sigue trabajando desde las posibilidades de los integrantes de dicha comunidad.

REFERENCIAS

- Ahedo, A. (2018, 20 de septiembre). Desalojo en la colonia Juárez deja 12 lesionados. *El Universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/desalojo-en-la-colonia-juarez-deja-12-lesionados>
- Albertani, C. (1999). Los pueblos indígenas y la Ciudad de México. *Política y Cultura*, (12), 195-221.
- Arizpe, L. (1975). *Indígenas en la Ciudad de México. El caso de las "Marías"*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Arizpe, L. (1978). *Migración, etnicismo y cambio económico. Un estudio sobre migrantes campesinos a la Ciudad de México*. México: El Colegio de México.
- Behar, R. (1996). *The vulnerable Observer. Anthropology that Breaks your Heart*. Boston: Beacon Press.
- Bertely, M. (2004). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bueno, C. (1994). Migración indígena a la construcción de vivienda en la Ciudad de México. *Nueva Antropología*, XIV(46), 7-23.
- Canuto, F. (2015). Otomíes en la Ciudad de México. La pérdida de un idioma en tres generaciones. *Lengua y migración*, 7(1), 53-81. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Felipe_Canuto

- to_Castillo/publication/283011135_Otomies_en_la_ciudad_de_Mexico_La_perdida_de_un_idioma_en_tres_generaciones/links/5626378108ae4d9e5c4c9523/Otomies-en-la-ciudad-de-Mexico-La-perdida-de-un-idio-ma-en-tres-generaciones.pdf
- Coates, E. (2004). 'I forgot the sky!' Children's Stories Contained within Their Drawings. En V. Lewis, M. Kellett, C. Robinson, S. Fraser y S. Ding (eds.), *The reality of research with children and young people*, (pp. 21-35). Londres: Sage Publications.
- Coffey, A. (1999). *The Ethnographic Self. Fieldwork and the Representation of Identity*. Londres: Sage Publications.
- Conapo (2015). *Infografía. Población indígena*. México: Conapo. <https://www.gob.mx/conapo/documentos/infografia-de-la-poblacion-indigena-2015>
- Conapred (2015). *Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, Secretaría de Gobernación.
- Convenio Número 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales (2014). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Lima: Organización Internacional del Trabajo. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- De la Peña, G., y Martínez, R. (2004). Migrantes y comunidades morales: resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara (México). *Revista de Antropología Social*, (13), 217-251.
- De la Peña, G. (1999). Territorio y ciudadanía étnica en la nación. *Desacatos*, (1). México: CIESAS. <https://doi.org/10.29340/1.1271>
- Engel, S. (2005). Narrative analysis of children's experiences. En S. Greene y D. Hogan (eds.), *Researching children's experience. Approaches and Methods* (pp. 199-216). Londres: Sage Publications.
- Esteban-Guitart, M., Pallisera, M., Fullana, M., y Gifre, M. (2017). Más allá de la palabra escrita. La utilización de recursos visuales como estrategia metodológica en ciencias sociales y de la educación. *Revista de la Universidad de Oviedo. Revista Electrónica de Metodología aplicada*, 22(1), 1-22.
- Fetterman, D. (1998). *Ethnography. Step by Step*. Londres: Thousand Oaks, Sage Publications.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.

- Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.), *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, (pp. 279-365). Quito: Abya Yala.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad. Base para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores.
- González, M. (2012). Aquí no es allá. Migración y desplazamiento lingüístico entre la población otomí del semidesierto queretano. El caso de sombrerete Cadereyta (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Glockner, V. (2008). *De la montaña a la frontera. Voces e imágenes de los niños mixtecos de Guerrero*. Puebla: PACMYC, Instituto Cultural de Morelos, Conaculta, UAM Xochimilco.
- Hekking, E., De Jesús, A., De Santiago, P., y Núñez, A. (2014). *Nsadi: Dí Nāhu Ar Hñāñho*. Curso Trilingüe: Otomí-Español-Inglés. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Hekking, E. (2002). Desplazamiento, pérdida y perspectivas para la revitalización del hñāñho. *Estudios de cultura Otopame*, (3), 221-248. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/eco/article/view/24056/22606>
- Hernández, E. (2018). *Ar nhōnhō Nsantýago T'ōhi, Nsantumariya, Mxei. He 'mi pa gi meya ne gi uti ar nhōnhō. El otomí de Santiago Mexquititlán, Amealco, Qro. Guía para aprender y enseñar otomí*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Hernández, M. L. (2019). *El rancho de mi abuelo*. México: Proyecto Educativo Autónomo Otomí. https://www.dropbox.com/s/ldqj9vn-z1kt5ejx/Narrativa%20Infantil.pdf?dl=0&fbclid=IwAR1vVQAG8jG8ed4jiXFKNMNpqszRuVIAMujfMkN_7GzbD5QoIxJoPW900Oo
- Hiernaux, D., y Lindón, A. (2004). Desterritorialización y reterritorialización metropolitana: la Ciudad de México. *Doc. Anál. Geogr.*, (44), 71-88. <https://core.ac.uk/download/pdf/39021357.pdf>
- Inali (2014). *NJAUA NT'OT'I RA HNĀHÑŪ. Norma de escritura de la lengua hñāhñū (otomí)*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, Secretaría de Cultura.
- INEE y UNICEF (2017). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente*. México: INEE.

- INEGI (2015). *Encuesta Intercensal. Principales resultados*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México: INEGI.
- INEGI (2017). *Encuesta Nacional sobre discriminación*. México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2017/>
- INEGI (2017a). *Anuario estadístico y geográfico del estado de Querétaro*. México: INEGI.
- Jiménez, A. (2013). Formación de una comunidad indígena en la Ciudad de México. Historia reciente de los ñañús de Guanajuato 125 de la Colonia Roma. 1995-2010 (Tesis de licenciatura). Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.
- Johnson, K. (2008). *Teaching children to use visual research methods. Doing Visual research with children and Young people*. Londres: Pat Thomson, Routledge.
- Kellet, M., Robinson, C., y Burr, R. (2004). *Images of Childhood, Doing Research with children and Young people* (pp. 27-42). Londres: Sage Publications.
- Larreamendy, J. (2011). Aprendizaje como reconfiguración de agencia. *Revista de Estudios sociales*, (40), 33-43.
- Leitch, R. (2008). *Creatively researching children's narratives through images and drawings, Doing Visual research with children and young people* (pp. 37-58). Londres: Pat Thomson, Routledge.
- Martínez-Casas R. (2007). *Vivir invisibles. La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*. Guadalajara: Publicaciones de la Casa Chata/CIESAS.
- Míguez, F. (2008). Nunca es tarde para comenzar. Bilingüismo indígena y enseñanza bilingüe en primaria. En G. Bertussi y G. González Gómez (coords.), *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva* (pp. 95-115). México: UPN/Miguel Ángel Porrúa.
- Moreno, L., y Corral, G. (2019). Metodologías inductivas interculturales para una pedagogía decolonial. *Sinéctica*, (52). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/910>
- Moss, J. (2008). *Visual methods and policy research, Doing Visual research with children and Young people* (pp. 59 73). Londres: Pat Thomson, Routledge.
- Oehmichen, C. (2001). Espacio urbano y segregación étnica en la Ciudad de México. *Papeles de la población*, (28).

- Oehmichen, C. (2003). La multiculturalidad de la Ciudad de México y los derechos indígenas. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLVI(189), 147-169.
- ONU Habitat. (2014). Por un mejor futuro urbano. Desalojos forzosos. *Folleto informativo*, 25(1). https://www.ohchr.org/documents/publications/fs25.rev.1_sp.pdf
- Origel, P. (2017). *Aprender Averiguando: Expresión de agencia de niños y niñas indígenas para sobrevivir, vivir y habitar la escuela y la ciudad*. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Comie, San Luis Potosí, México.
- Origel, P. (2016). Habitar en interespacio: La agencia de niñas y niños indígenas en León, Guanajuato. Estudio etnográfico en una escuela primaria intercultural. (Tesis de doctorado). Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, (27), 81-102.
- Pavez, I. (2017). La niñez en las migraciones globales: Perspectivas teóricas para analizar su participación. *TLA-MELAU. Revista de Ciencias Sociales*, (41), 96-113.
- Peón, M., Gallo, H., y Moreno, L. (2019). *Proyecto Educativo Autónomo Otomí en la Ciudad de México: Alcances y retos de la atención educativa a poblaciones indígenas migrantes en zonas urbanas*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Comie, México.
- Pérez, R. (2005). La comunidad indígena contemporánea. Límites, fronteras relaciones interétnicas. En M. Lisbona (coord.), *La comunidad a debate. Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo* (pp. 87-100). México: El Colegio de Michoacán, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Pink, S. (2001). *Doing Visual Ethnography. Images Media and Representation in Research*. Londres: Sage Publications.
- Podestá, R. (2006). Otras formas de conocernos en un mundo intercultural: experiencias infantiles innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 129-150. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002008.pdf>
- Questa, A., y Ultrilla, B. (2006). *Otomíes del norte del estado de México y sur de Querétaro*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

- Qvortrup, J. (2010). Childhood as a structural form. *Educação e Pesquisa*, 36(2), 631-643.
- Reyes, T. M. (2011). La desterritorialización como forma de abordar el concepto de frontera y la identidad en la migración. *Revista Geográfica de América Central*, (2), 1-13.
- Rojas, C. (2010). Diferentes significados del trabajo de los niños otomíes en Guadalajara. En D. Séverine (coord.), *Etnicidades urbanas en las Américas. Procesos de inserción, discriminación y políticas multiculturales* (pp. 227-244). México: CIESAS-EGAP-ITESM.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Skattebol, J., Redmond, G., y Zisso, G. (2017). Expanding Children's Agency: Cases of Young People Experiencing Economic Adversity. *Children & Society*, (31), 315-329.
- Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *Runa*, 40(1), 53-63.
- UNICEF/Lego (2018). *Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. Nueva York: UNICEF. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>
- Valentine, K. (2011). Accounting for agency. *Children & Society*, (25), 347-358.
- Voltarelli, M. A., Gaitán, L., y Leyra, B. (2018). La sociología de la infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispano-hablantes. *Política y Sociedad*, 55(1), 283-309.
- Zárate, H. E. (2005). La comunidad indígena contemporánea. Límites, fronteras y relaciones interétnicas. En M. Lisbona (coord.), *La comunidad a debate. Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo* (pp. 61-8). México: El Colegio de Michoacán, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.