

REVISTA ENTRE MAESTR@S

**NIÑEZ PURÉPECHA EN LEÓN,
GUANAJUATO. ACERCAMIENTO
A LA ESCRITURA**

Luis Mauricio Martínez Martínez
-29-

**DISCRIMINACIÓN ESCOLAR
DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA
MIGRANTE. ENTRE PROBLEMAS
Y SOLUCIONES**

Rosaura Galeana Cisneros
-57-

**VENIMOS A CAER AQUÍ.
MIGRACIÓN INFANTIL
HONDUREÑA Y ESCUELA**

Martha Josefina Franco García
-84-

**REFLEXIONES DE UNA CRIANZA
TOTONACA EN LA CIUDAD
DE MÉXICO**

Federico Ramos Ramos
-121-

**ESPERANZA Y DESAZÓN:
LA EDUCACIÓN ENTRE PERSONAS
MEXICANAS TRABAJADORAS
MIGRANTES EN CANADÁ Y NUEVA
ZELANDA**

LinaMar Campos Flores
Adriana Leona Rosales Mendoza
-141-

**NENEMI, CAMINANDO CON
LAS INFANCIAS INDÍGENAS
EN LA CIUDAD**

Vanesa Alejandra Navarro Esparza
Carolina Martínez Hernández
Giovanna Battaglia Velázquez
-150-



Guía para autores

Entre maestr@s es una publicación semestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus autores son fundamentalmente maestros de educación básica y educación superior, especialistas cuyos trabajos de investigación o intervención están vinculados con ámbitos educativos a nivel preescolar, primaria y secundaria; así mismo, las producciones de niños y jóvenes son contribuciones relevantes para las páginas de la revista.

Los temas

Los temas de los artículos que aquí se presentan tienen como propósito dar a conocer la complejidad del aula y de la escuela, de problematizarlas, y descubrir acontecimientos significativos para los maestros de educación básica.

Características de los textos publicables

1. Las colaboraciones deben ser experiencias inéditas de investigación, innovación o animación pedagógicas *desde* o *sobre* la práctica docente, reflexiones, análisis, ensayos, entre otros, acerca de la educación básica y la formación de maestros.
2. Los textos deben tener una extensión de 12 cuartillas para las secciones *Desde el aula*, *Para el consejo técnico*, *Hojas de papel que vuelan* y *Redes*; para las secciones *Desde los mesabancos* y *Encuentario*, la extensión deberá ser de tres a cinco cuartillas; en el caso de *Para practicar*, la extensión deberá ser de ocho cuartillas; y en *Para la biblioteca* y *Aprendiendo a través del cine*, serán máximo dos cuartillas.
3. Cada cuartilla deberá tener 3 cm de márgenes laterales y 2.5 cm de márgenes superior e inferior. El texto deberá estar escrito en fuente Times New Roman a 12 puntos con interlineado de 1.5.
4. Los trabajos deberán acompañarse de:
 - a) Portada que indique: título del texto (no mayor de ocho palabras) y nombre del autor.
 - b) Datos generales del autor (notas curriculares, centro de adscripción o lugar donde labora, dirección del centro de trabajo o particular, correo electrónico).
5. Los originales habrán de presentarse:
 - a) Procesados en computadora. El autor deberá entregar un archivo digital (en Word) que indique

título, nombre completo del autor y todos los señalamientos del caso para su lectura.

- b) Legibles, sin marcas, añadidos o modificaciones al margen.
 - c) Tabla de abreviaturas o siglas al final del texto.
 - d) Las referencias bibliográficas deberán elaborarse de acuerdo con las normas establecidas en el *Manual de Publicaciones* de la American Psychological Association (APA).
 - e) Las fotografías, gráficas e imágenes que acompañen al texto deberán ser de *alta calidad* y contraste adecuado, con la nota o la referencia pertinente, e indicar dentro del texto el lugar donde deben incluirse. Es obligatorio que los autores proporcionen ilustraciones, fotografías o imágenes susceptibles de ser utilizadas como complemento informativo para sus artículos. Es indispensable que el autor informe si las imágenes enviadas requieren incluir algún crédito o solicitar permiso para su publicación. Todas las imágenes utilizadas deberán presentarse en formato EPS, TIF o JPEG con una resolución mínima de 300 dpi (deben pesar más de 700 kb). No deberán insertarse imágenes en archivos de Word.
 - f) Las palabras, frases o señalamientos especiales únicamente deberán resaltarse en cursivas (itálicas).
 - g) En el caso de reseñas o presentación de libros o revistas, se deberá acompañar el texto con una fotografía o un archivo digital de buena calidad de la portada de la publicación señalada.
6. Los autores pueden enviar sus trabajos a la siguiente dirección electrónica:
entremaestrosupn@gmail.com

Indicaciones generales

Una vez aceptado el texto para su publicación no se admitirá modificación alguna al original.

El autor es el único responsable de la veracidad y honestidad de los contenidos de su trabajo.

Los textos incluidos en **Entre maestr@s** pueden ser publicados en otros medios previo permiso por escrito y haciendo referencia explícita de la fuente.

Los números de la revista en versión digital pueden descargarse de manera gratuita en el link:
editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/entre-maestr-s

SECCIONES

Ejercer el derecho a la lectura es tan importante como el de tomar un lápiz, un bolígrafo o un teclado para expresar las ideas y las emociones que nos envuelven. Por eso, *Entre maestros* abre sus páginas no sólo para que la explores, sino para que te lances también a la aventura de escribir.

Las secciones que contiene la revista seguramente te darán pistas para tu participación. Estas secciones están pensadas como espacios para suscitar la reflexión, el análisis, la discusión y el intercambio de experiencias pedagógicas.

DESDE EL AULA

En esta sección encontrarás artículos escritos por maestros que abordan temas relacionados con sus experiencias de investigación, innovación o animación en la escuela y en sus aulas.

DESDE LOS MESABANCOS

Esta sección echará un vistazo a las producciones escritas de niños y jóvenes de educación básica, y que son resultado del trabajo desarrollado en el aula.

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

En esta sección hallarás artículos de fondo, escritos por docentes o especialistas. Su propósito es el de suscitar discusiones en torno a temas que están presentes en el ámbito escolar y social.

ENCUENTARIO

Las aportaciones escritas y gráficas se ubican aquí, su propósito es recrear la vida cotidiana de la escuela y de otros lugares desde una óptica que nos haga reflexionar en el tiempo y espacio histórico: cuentos, poesía, relatos, fotografías, entre otros.

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Aquí se comparten experiencias y análisis pedagógicos de docentes o especialistas de otros países que contribuyen a la discusión de temas nacionales.

PARA LA BIBLIOTECA

Y APRENDIENDO A TRAVÉS DEL CINE

En estas secciones se reseñan libros y películas que aportan nuevas perspectivas al trabajo docente, y también se abren al mundo de la novela universal y, en particular, la iberoamericana.

REDES

Esta sección tiene la intención de dar a conocer diversos proyectos de grupos académicos magisteriales y los niveles de coordinación entre sí que se están logrando.

CARTAS DEL LECTOR

Entre maestros abre un espacio más para el intercambio de las palabras de los lectores. Esta sección estará dedicada a la publicación de todas las cartas de sus lectores ocupados en la conversación escrita.

PARA PRACTICAR

Representa un anexo didáctico sugerente, se trata de diversas actividades que maestros han llevado a cabo en sus salones de clase con objetivos muy específicos y cuyo fin es compartir y enriquecer la enseñanza en el aula.

DIRECTORIO UPN

Rectoría Rosa María Torres Hernández

Secretaría Académica María Guadalupe Olivier Téllez

Secretaría Administrativa Karla Ramírez Cruz

Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico Rosenda Ruiz Figueroa

Dirección de Difusión y Extensión Universitaria Abril Boliver Jiménez

Dirección de Planeación Benjamín Díaz Salazar

Dirección de Unidades UPN Maricruz Guzmán Chiñas

Dirección de Servicios Jurídicos Yiseth Osorio Osorio

Dirección de Comunicación Social Silvia Adriana Tapia Covarrubias

Fomento Editorial Mildred Abigail López Palacios

Coordinadores de Área Académica

1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión Tomás Román Brito

2. Diversidad e Interculturalidad Jorge García Villanueva

3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes Gerardo Ortiz Moncada

4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos Ruth Angélica Briones Fragoso

5. Teoría Pedagógica y Formación Docente Eva Francisca Rautenberg Petersen

Posgrado Rosalía Menéndez Martínez

Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Rosa María Castillo del Carmen

REVISTA ENTRE MAESTR@S

Directora María del Carmen Ruiz Nakasone

Codirección Rosaura Galeana Cisneros

Asistentes de dirección Anabel López López y Lucerito Rosales Martínez

COMITÉ EDITORIAL

Josette Jolibert (Francia) • Rafael Porlán (España) • Carlos Lomas (España) • Amparo Tusón (España)

Pilar Unda (Colombia) • Martha Cárdenas (Colombia) • Gloria Rincón (Colombia) • Blanca Bojacá (Colombia)

Lili Ochoa (Argentina) • Daniel Suárez (Argentina) • Gregorio Hernández Zamora (México) • Roberto I. Pulido Ochoa (México)

Jorge Alberto Chona Portillo (México)

CONSEJO EDITORIAL

Ma. Guadalupe Correa Soto • Teodora Olimpia González Basurto • María Luz López Morales

Marco Esteban Mendoza Rodríguez • Martha Patricia Ruiz Nakazone • Angélica Jiménez Robles

Rigoberto González Nicolás • Jesús Arriaga Morales • Elizabeth Camacho González

Linda Vanessa Correa Nava • Armando Ruiz Contreras • Lucerito Rosales Martínez • Anabel López López

Rubén Castillo Rodríguez • Martha María Gómez Gómez • Gerardo Ortiz Moncada • Alba Liliana Amaro García

Jorge Alberto Chona Portillo

COLABORADORES

Red Lenguaje México "Otra educación es posible"

Nodo Metropolitano (CDMX)

Nodo Valles (Oaxaca)

Nodo Costa (Oaxaca)

Nodo Monclova (Coahuila)

Nodo Zamora (Michoacán)

Diseño gráfico, maquetación y formación Margarita Morales Sánchez

Traducción de resúmenes César Makhoulouf Akl

Fotografías Autores de los artículos

Edición Armando Ruiz Contreras

Revista entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco 24, col. Héroes de Padierna, CP 14200, Tlalpan, Ciudad de México. Tel. 5630 97 00. www.upn.mx

En este enlace se pueden descargar de manera gratuita los números de la **Revista entre maestr@s**:

editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/entre-maestr-s

Revista entre maestr@s es una revista indexada en Latindex, folio 14091, desde 2004. Publicación digital a partir de 2013.

Núm. 68, primer semestre, 2021. Certificado de reserva de derechos al uso exclusivo ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor 04-2013-071814033500-203. Número de certificado de licitud de título en trámite. Número de certificado de licitud de contenido en trámite. ISSN 1405-8774. Editora responsable: Abril Boliver Jiménez

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad de los autores.

ÍNDICE

9 DESDE EL AULA

9 Maestros de educación indígena y la educación intercultural bilingüe

Gabriela Czarny

Reyna Isabel Sántiz Gómez

18 Resistencia a la formación académica de los mixtecos

Carla Macías González

Ana Fabiola Gómez Hernández

29 Niñez purépecha en León, Guanajuato. Acercamiento a la escritura

Luis Mauricio Martínez Martínez



43 La dimensión cognoscitiva y valoral de los aprendizajes. Educando para el diálogo de saberes

Marcela Tovar Gómez

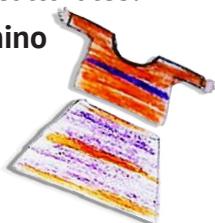
57 Discriminación escolar de la niñez y adolescencia migrante. Entre problemas y soluciones

Rosaura Galeana Cisneros

70 DESDE LOS MESABANCOS

70 Valorando las diferencias culturales: los niños nos muestran el camino

Alba Liliana Amaro García



74 PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

74 La exclusión educativa de la infancia jornalera

Isabel Margarita Nemecio Nemesio

84 Venimos a caer aquí. Migración infantil hondureña y escuela

Martha Josefina Franco García

98 Familias bolivianas y escuelas en Argentina: cruces y tensiones

Gabriela Novaro



110 Migración: recurso para la formación docente

José Luis Ramos Ramírez

121 Reflexiones de una crianza totonaca en la Ciudad de México

Federico Ramos Ramos

135 ENCUNTARIO

135 ¡Mi papá es ratero!

Lucina Domínguez Mendoza



141 HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

141 Esperanza y desazón: la educación entre personas mexicanas trabajadoras migrantes en Canadá y Nueva Zelanda

LinaMar Campos Flores

Adriana Leona Rosales Mendoza



150 REDES

150 Nenemi, caminando con las infancias indígenas en la ciudad

Vanessa Alejandra Navarro Esparza

Carolina Martínez Hernández

Giovanna Battaglia Velázquez

161 PARA LA BIBLIOTECA

161 La frontera de cristal

Mónica García Contreras



163 CARTAS DEL LECTOR

163 *Montserrat Ramírez Chávez*

164 PARA PRACTICAR

164 ¿Y si escucharan y tomaran en cuenta en nuestro salón lo que sabemos de nuestros pueblos?

Alba Liliana Amaro García



172 APRENDIENDO A TRAVÉS DEL CINE

172 Reseña: Documental “Los Herederos”

Luisa Angélica Fernández Bautista

EDITORIAL

Escuela y migración es el tema de este número de *Entre Maestros*. En *Desde el aula*, Gabriela Czarny y Reyna Isabel Sántiz analizan las prácticas de los docentes de educación primaria indígena en Chiapas cuando desarrollan la educación intercultural y bilingüe. Carla Macías González y Ana Fabiola Gómez entrevistan a estudiantes y docentes de dos telesecundarias en Oaxaca para conocer cómo impactan los usos y costumbres en la formación de los jóvenes de la comunidad.

Luis Mauricio Martínez muestra los antecedentes del diseño de una propuesta pedagógica de acercamiento a la escritura del purépecha entre estudiantes de una escuela intercultural urbana ubicada en León, Guanajuato. Marcela Tovar reflexiona acerca de la educación que se ofrece a los alumnos de poblaciones reasentadas geográficamente, la cual debería basarse en el reconocimiento y valorización de la diferencia. Rosaura Galeana aborda la importancia de crear o rediseñar programas educativos destinados a migrantes nacionales e internacionales, cuyos derechos han sido históricamente vulnerados.

Alba Liliana Amaro, en *Desde los mesabancos*, pregunta a niños y niñas de diversas etnias que trabajan en el corte de tabaco en la comunidad de Santiago Ixcuintla, Nayarit, qué les gustaría que la escuela tomara en cuenta en las clases.

En *Para y desde el consejo técnico*, Isabel Margarita Nemecio habla acerca de cómo los niños jornaleros padecen exclusión educativa al no contar con estancias infantiles y albergues en los campos agrícolas donde trabajan, aunado a la desaparición y reducción de los pocos programas educativos que existían para ellos. Martha Josefina Franco examina la función de la escuela en la realidad de un niño hondureño en tránsito migratorio y constata la importancia de la institución escolar para la protección y desarrollo de este tipo de infantes.

Gabriela Novaro estudia las relaciones entre las escuelas y las familias migrantes mediante una investigación etnográfica desarrollada en una localidad de Buenos Aires, Argentina, que tiene un alto componente de población procedente de Bolivia.

José Luis Ramos expone una mirada sobre el vínculo entre migración y formación docente, tomando como ejemplo la trayectoria formativa y de vida de un grupo de profesoras de educación básica que laboran y estudian en el oriente de El Salvador, Centroamérica. Federico Ramos medita sobre el proceso de crianza y socialización de una familia totonaca que llega a vivir a la Ciudad de México y lo que implica crecer bajo estructuras socioeconómicas y, al mismo tiempo, seguir pensando, sintiendo y haciendo como en el pueblo.

En Encuentario, Lucina Domínguez relata cómo la escuela puede ser un medio de movilidad social, económica y cultural, y muestra a sus estudiantes diversas opciones de vida para que puedan elegir su realidad. En Hojas de papel que vuelan, LinaMar Campos y Adriana Leona Rosales tratan la relación entre los beneficios y obstáculos de contar con cierto nivel educativo, así como los significados otorgados a la educación por parte de individuos que laboran en programas de trabajo temporal a nivel internacional. En Redes, Vanessa Alejandra Navarro, Carolina Martínez y Giovanna Battaglia dan cuenta de un proceso de construcción colectiva de una alternativa para los niños indígenas que habitan en la ciudad de León, Guanajuato, en la que aprenden y comparten saberes, ejerciendo su derecho a la educación.

Mónica García, en Para la biblioteca, reseña *La frontera de cristal*, de Carlos Fuentes, un libro indispensable para comprender la vida migrante. En Para practicar, mediante una estrategia lúdica, Alba Liliana Amaro contribuye al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en las aulas durante el proceso de aprendizaje de los hijos de familias migrantes. Y Luisa Angélica Fernández, en Aprendiendo a través del cine, comenta el documental *Los herederos*, del director Eugenio Polgovsky, que revela una pequeña parte de la vida de niños y niñas que trabajan en diversas zonas agrícolas de México.

Carmen Ruiz Nakasone

MAESTROS DE EDUCACIÓN INDÍGENA Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

◀ GABRIELA CZARNY*

gczarny@upn.mx

◀ REYNA ISABEL SÁNTIZ GÓMEZ**

isabel-0787@hotmail.com

Resumen

El texto busca aportar a la comprensión de lo que compañeras y compañeros docentes de educación primaria indígena en el estado de Chiapas consideran que hacen cuando desarrollan educación intercultural y bilingüe; al mismo tiempo, resulta un modo de ubicar la presencia y legitimidad en el medio escolar de estos enfoques educativos promovidos desde las políticas públicas con el fin de identificar algunos procesos, tensiones y dilemas que orientan el trabajo de las y los maestros.

Palabras clave: maestras y maestros indígenas, educación intercultural bilingüe, políticas educativas.

The text seeks to contribute to the understanding of what fellow teachers of indigenous primary education in the State of Chiapas consider that they do when they develop intercultural and bilingual education. At the same time, it is a way of locating the presence and legitimacy in the school environment of these educational approaches promoted from public policies, in order to identify some processes, tensions and dilemmas that guide the work of teachers.

* Profesora-investigadora adscrita al Área Académica 2 Diversidad e Interculturalidad, UPN Ajusco.

** Docente de educación indígena con ocho años de servicio. Licenciada en Educación Indígena. Maestra en Desarrollo Educativo. Escuela primaria Bilingüe Emilio Rabasa Estebanell, Chenalhó, Chiapas.

INTRODUCCIÓN

La educación escolar básica en México se ha caracterizado por una fuerte tendencia centralista, lo que entre otros rasgos mantiene, por ejemplo, la aplicación de una misma currícula en las escuelas primarias de todo el país. Para el caso de las escuelas de educación indígena –las que bajo esta definición operan en el nivel de preescolar y primaria–, implicó para los docentes el trabajo con el currículum nacional y buscar “flexibilizarlo” para “adecuar” lo que en el campo de la educación indígena se ha denominado educación intercultural bilingüe (EIB). A partir del año 2008, se incorporó como parte del currículum para la educación escolar indígena un espacio conocido como Lengua Indígena; sin embargo, las escuelas y los docentes, particularmente en este subsistema a cargo de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), han estado entre el abandono y, al mismo tiempo, un fuerte control por parte de la estructura administrativa. Quizá la expresión más notoria de ello se advirtió en la pasada reforma educativa (2013), en la que se instalaron mecanismos de evaluación del trabajo docente con rasgos punitivos, y se intensificaron las evaluaciones sobre los resultados de aprendizaje de las y los niños a través de pruebas estandarizadas. Estas últimas, por ejemplo, nunca consideraron los procesos ni las condiciones de bilingüismo –lengua indígena y español–, aunque resaltaron el enfoque intercultural y bilingüe en la propuesta curricular.

El trabajo de los docentes indígenas en las escuelas está marcado por diversas dimensiones, entre ellas: la interpretación y el uso de los programas de estudio y las políticas interculturales y bilingües, la relación con las comunidades donde laboran, así como sus vínculos con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), procesos todos de negociación sociocultural y política en los que se disputan proyectos y condiciones de vida (Coronado, 2016). El tema es más complejo que señalar a los docentes como reproductores de las políticas de Estado o, por el contrario, indicar que solo aquellos que han buscado enseñar desde propuestas externas a las oficiales, han generado prácticas de aprendizajes culturalmente situadas y significativas. Lo anterior se postula no solo porque estos binarismos reducen y simplifican la dimensión de lo que puede resultar el aula y la práctica docente en contextos plurilingües y multiétnicos, y en general marcados por profundas desigualdades socioeconómicas, sino porque es de imposter-gable compromiso epistémico, político y pedagógico para lo que se denomina escolarización indígena.

Este texto busca aportar a la comprensión de lo que compañeras y compañeros docentes de educación indígena entienden que hacen cuando

consideran que desarrollan educación intercultural y bilingüe; al mismo tiempo, resulta un modo de ubicar –en cierta medida– la presencia de lo que las perspectivas promovidas desde las políticas educativas han impulsado sobre el tema. En este trabajo pretendemos comprender algunos procesos que suceden en una escuela de educación indígena en Chiapas y visibilizar los modos en que diferentes discursos sobre el tema de la EIB están presentes y forman parte del trabajo de las y los maestros.

Ejercer la docencia indígena –en particular en el estado de Chiapas, en el que a raíz del levantamiento, en 1992, del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se visibilizan otras luchas que abrevan en dignidades y reconocimiento de los pueblos– implica revisar múltiples procesos de una historia en permanente reformulación. Se retoman algunas reflexiones compartidas entre las autoras, a partir del trabajo de tesis de maestría de una de ellas (Santiz, 2018), así como de la investigación sobre alcances de la EIB en escuelas de educación básica (Czarny, 2021). Del mismo modo, y como este texto se elaboró durante el tiempo de pandemia por el covid-19, se indican al final algunas situaciones que han cambiado el trabajo docente en escuelas en contextos indígenas.

ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA INDÍGENA EN CHIAPAS

Las y los maestros de escuelas primarias de educación indígena de la región de los Altos de Chiapas, trabajan generalmente en escuelas bidocentes, tridocentes y pentadocentes, así como en algunas de organización completa. Son egresados de la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI), de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); de la Escuela Normal Intercultural Bilingüe Jacinto Canek; y también hay docentes que se han formado en instituciones privadas con ofertas diversas.

Es común identificar que persiste la desubicación lingüística de muchos profesores, quienes, en caso de ser de nuevo ingreso, son asignados por las autoridades educativas a centros escolares de acuerdo con el puntaje obtenido en el examen de asignación de plazas en vez de considerar la lengua indígena; en el caso de los profesores en servicio, son asignados a las escuelas a través de la cadena de cambio que se realiza cada año, y tampoco se toma en cuenta la lengua indígena, más bien la antigüedad en el servicio docente.

Los materiales con los que cuentan los docentes en algunas de estas escuelas pueden ser: libros de texto gratuitos publicados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de primero a sexto grado; los planes y programas 2011 y 2017; *Libro para el alumno Bats'il K'op* (1997).

Tseltal lectura de primero a segundo ciclo; *Libro para el alumno Bats'il K'op* (1997) Actividades de primer ciclo; y los libros de educación intercultural bilingüe, *Cuaderno de trabajo para niños de educación primaria indígena Bats'il K'op Chiapas*, publicados por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la SEP (2010).

No obstante, en fechas recientes, debido a la pandemia generada por el covid-19 y la modalidad de trabajo a distancia para la educación básica en todo el país, los materiales dejaron de utilizarse, lo que dio paso a los cuadernillos de trabajo; estos se diseñaron por los docentes de acuerdo con las necesidades de cada grado que atendieron durante el ciclo escolar 2020-2021.

La situación lingüística en la región tiene entre sus rasgos distintivos el fuerte uso de las lenguas originarias indígenas; en particular, en la escuela a la que se hace referencia, 80% de los niños son monolingües en tseltal. Para los padres de familia se hace importante reconocer las lenguas que se hablan en la comunidad, aspecto que unos 20 años atrás no aparecía con frecuencia en las demandas de los padres y madres, y solo se ubicaba al español como lengua valiosa. Sin embargo, tanto antes de la pandemia como en estos momentos en los que aún no se retorna a las clases presenciales (mayo de 2021), el uso de las lenguas originarias para producir un trabajo escolar quedó nuevamente en un segundo plano. Si bien la comunicación con los padres de familia es en lengua indígena y en español, gran parte del trabajo de escritura que deben hacer las y los niños en los cuadernillos es en español.

EL ENFOQUE DE EIB Y LOS MAESTROS

Después de 40 años de plantearse en México políticas educativas para el medio indígena bajo la denominación de educación bilingüe bicultural, primero, bilingüe intercultural y, finalmente, intercultural bilingüe, los docentes indígenas en escuelas de la DGEI-SEP señalan un modo variado y dilemático al definir lo que entienden por EIB.

Los siguientes testimonios se seleccionaron a partir de las entrevistas realizadas a varios docentes con quienes se conversó en las escuelas, al hacer dicha selección no se pretende reducir las diversas expresiones, sino más bien señalar algunas de las tendencias discursivas y enunciativas presentes a la hora de definir y tratar de reconocer, al mismo tiempo, lo que se hace y se entiende por EIB.¹ Se presentan tres expresiones recurrentes:

¹ Los testimonios que se presentan provienen de maestros de escuelas del subsistema de la DGEI de Chiapas, de la región de Los Altos, recuperados entre 2017 y 2018.



1. Hacer educación intercultural, entendido como hacer educación bilingüe (uso de L1, lengua materna, y L2, segunda lengua). Ejemplo:

En cuestión de la interculturalidad es el contacto de varias lenguas y aquí en la comunidad pues no se puede decir que haya mucho eso, porque sabemos que aquí nada más se habla el tseltal (profesor de sexto de primaria).

2. Hacer educación intercultural bilingüe como la relación entre lenguas y culturas variadas. Ejemplo:

Entiendo que la educación intercultural se trata del contacto de muchas lenguas y muchas culturas. En el caso particular de [esta comunidad] pues solo se habla tseltal y en mi salón está mi alumno que habla tzotzil al igual que yo. La verdad es que pienso que la educación o la manera de ver la educación solo cambió el nombre. Seguimos dolorosamente castellanizando, el problema es que la carga curricular es mucha, hay que enseñarles los contenidos a fuerza, no hay como una libertad de organizar nuestro horario escolar. Quizá la interculturalidad se trata de eso, de que a pesar de que no comparto la misma lengua con mis alumnos, nos entendemos y trabajamos (profesora de tercero de primaria).

3. La convivencia entre culturas: la cultura indígena y la cultura mestiza. Ejemplo:

Yo entiendo que la educación intercultural es cuando hay diferentes grupos culturales en un mismo espacio. Bueno aquí la cultura que predomina es el tseltal, hay padres de familia e incluso niños que desde sus familias aprenden español. Aquí se trata de que tanto la cultura tseltal como la cultura mestiza convivan con respeto... y por lo tanto debemos enseñarles a los niños las particularidades de la cultura mestiza. Hay que reforzar en los

niños lo valioso que es ser indígenas, de ser hablantes de una lengua... también se puede convivir con la gente mestiza y con los demás pueblos. Con el hecho de ser humanos merecemos derechos, vivamos donde vivamos. En la escuela no se contempla el conocimiento indígena solo se utiliza el conocimiento español. No le damos a ambos el mismo valor (profesor de cuarto de primaria).

Se observa que cuando se conversa con docentes que laboran en el medio indígena sobre el tema de la educación intercultural bilingüe, uno de los primeros aspectos que aparece es la cuestión bilingüe; es decir, la impronta de la diferencia lingüística –hablar y usar la lengua originaria y también enseñar el español– parece ser lo central para referirse a educación intercultural y, en menor medida, surge la referencia a procesos de relación entre culturas. No obstante, también se ubica que el tema tiene en sí una relación entre culturas, generalmente referido a la cultura tseltal o tsotsil en este estudio (en tanto dimensión lingüística) con la cultura mestiza. Sin embargo, pertenecer a una comunidad distintiva no necesariamente implicaría dominar una lengua determinada. Como lo han señalado diferentes autores sobre la relación lengua-cultura, es natural pensar que “cada pueblo hable una lengua que lo singulariza e identifica [...] esa asociación (lengua= cultura) es en realidad parte de la tradición intelectual occidental” (Díaz Couder y Gigante, 2015, p. 49).

La pertenencia o no a un grupo o pueblo no puede definirse por hablar una determinada lengua, sin embargo, esta posición es lo que ha prevalecido en el discurso de las políticas de Estado para definir a una persona/comunidad

como indígena y, en cierta medida, esta concepción ha sido adoptada también por la sociedad que incluye a los indígenas y no indígenas. Las expresiones de docentes indígenas y también otros actores, al referirse a un grupo cultural diferente, remiten a la lengua que se habla.

Estas situaciones son efecto de una continuidad en lo que se ha denominado políticas indigenistas y neoindigenistas, para las cuales el discurso de la interculturalidad funcional (Tubino, 2011) ha promovido una forma de entender a los pueblos en su reducto de cultura y lengua, dejando fuera su dimensión territorial y emancipatoria. Si bien el discurso de la EIB ha tenido un fuerte impacto en



la región de Centro y Sudamérica en el ejercicio de reivindicar a las comunidades y pueblos indígenas, también es cierto que son diversas las formas en que esa perspectiva y configuración de las políticas educativas tienen marcas muy distintas, ya sea si son planteadas por el Estado o por las mismas organizaciones y comunidades (Zúñiga, 2011).



La relación entre indígenas y no indígenas –posición que proviene de una configuración histórica en la constitución de los estados nacionales (aunque también desde tiempos anteriores) con profundas marcas de colonialidad– contiene en sí una visión totalizadora de las culturas, con fronteras que pretenden resultar precisas. Esa posición niega la complejidad de todos los procesos culturales experimentados antes de la conquista y después de esta; niega también la existencia de pueblos indígenas que ya no hablan una lengua originaria y que aunque se autorreconocen como tales mantienen –al igual que muchos sectores que comparten procesos de minorización y subalternización– procesos identitarios complejos.

Entre los testimonios se aprecia también –aun bajo la primera evocación de lo intercultural referido al tema de la educación bilingüe– la reflexión crítica sobre procesos de trabajo docentes y escolares que siguen manteniendo prácticas de castellanización incluso de acuerdo con las propuestas de la EIB; al mismo tiempo que algunos reconocen que en la escuela no se toman en consideración los conocimientos de los pueblos, aunque se trabaje con el enfoque de la EIB, el cual, entre varios aspectos, queda encapsulado bajo un currículum general que se debe cumplir. Este ejercicio de autocritica a la labor docente en el subsistema DGEI-SEP es clave para reposicionar el trabajo escolar, así como a los profesores en tanto sujetos centrales de estos procesos.

CONCLUSIONES

Estos testimonios docentes, los cuales albergan un modo de representación sobre el trabajo con la EIB en la educación escolar indígena, podrían resultar un punto de partida para re-pensar el debate intercultural y bilingüe de acuerdo con contextos sociales, culturales y políticos diversos como los que caracterizan a la dinámica étnico-nacional en el país. Así mismo, cuestionar el debate podría contribuir a redefinir las diferencias entre lo que ha sido la llamada educación indígena y la educación intercultural bilingüe, que parecen tratarse como equivalencias desde el discurso de las políticas educativas.

Seguir planteando propuestas educativas interculturales bilingües para las comunidades indígenas y, en fechas recientes, también como perspectiva para los pueblos afrodescendientes, requiere de un debate con las y los diversos actores involucrados en los procesos, al tiempo que un trabajo profundo con las y los docentes indígenas para lo que algunos autores llaman *sanación de la memoria* (López, 2019), por la discriminación y el racismo vivido.

Si bien reconocemos que en Centro y Sudamérica, desde finales del siglo pasado, se ha transitado hacia el reconocimiento y la revaloración de las identidades culturales y de las lenguas originarias –procesos vinculados con la educación intercultural bilingüe–, no está claro cuánto hemos avanzado, por ejemplo, en el uso y desarrollo de las lenguas en las aulas. Al respecto, en el actual contexto de la pandemia provocada por el virus covid-19, se nos muestra la fragilidad de estas políticas en el compromiso del Estado para reconocer los derechos de los pueblos indígenas, entre otros, con la puesta en marcha de la escuela en la pantalla de tv y en los medios virtuales en regiones como los Altos de Chiapas.

La SEP, desde marzo de 2020, implementó el programa Aprende en casa I, II y III, cuyo componente principal es la oferta educativa a distancia y por medio de programas en la televisión y plataformas digitales. Esta acción no ha favorecido a la niñez indígena, pues, entre otras razones, se reconoce la profunda marginación económica en la que se encuentra un alto porcentaje de las comunidades indígenas en el estado de Chiapas, las que no tienen acceso a medios tecnológicos o redes de internet. Así mismo, la propuesta de Aprende en casa tiene un carácter monocultural y monolingüe y, al igual que el currículum nacional, se dirige a un(a) estudiante genérica(o), hablante de una sola lengua. Los maestros del medio indígena, a través de los Cuadernillos, vuelven a realizar una “adaptación” a la propuesta que se hace desde Aprende en casa, sin embargo, esto no es suficiente para señalar que se lograron los aprendizajes, ni el desarrollo de una educación intercultural bilingüe.

Es indudable que el debate sobre la educación intercultural bilingüe ha permitido abrir y visibilizar lo que hasta muy avanzado el siglo xx se negó: la presencia y los conocimientos de los pueblos indígenas. Sin embargo, y frente a los actuales escenarios de crisis socioambiental y sociopolítica, y la intensificación de los racismos entre otros procesos vigentes en nuestras sociedades, el debate intercultural y bilingüe/plurilingüe requiere nuevas preguntas para reconstruir un nosotros y nosotras como docentes y estudiantes de sociedades pluriculturales y multilingües.

REFERENCIAS

- Coronado, M. (2016). *La cultura etnomagisterial en Oaxaca*. México: UPN.
- Czarny, G. (2021). Informe final. Proyecto Alcances de la educación intercultural y bilingüe en prácticas docentes y escolares en educación básica. Área Diversidad e Interculturalidad. México: UPN.
- Díaz, C. y Gigante, E. (2015). Educación y diversidad: concepciones, políticas y prácticas. En E. Díaz Couder (coord.), *Diversidad, ciudadanía y educación* (pp. 77- 102). México: UPN (*Horizontes educativos*).
- López, L. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En J. González, *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay* (pp. 35-65) Bogotá, Colombia: Cátedra UNESCO/Diálogo intercultural-Universidad Nacional de Colombia.
- Santiz, R. (2018). ¿De qué educación intercultural y bilingüe hablamos? Prácticas docentes en una escuela de educación indígena. Chiloljá, San Juan Cancuc, Chiapas. Tesis de maestría. México: UPN.
- Tubino, F. (2011). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Seminario del Cuerpo Académico Diversidad, Ciudadanía y Educación*. México: UPN.
- Zúñiga, M. X. (2011). La interculturalidad como relación imaginada y práctica social: experiencias con y desde los pueblos indígenas en América Latina. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe* (9). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio/article/viewFile/2200/2161>

RESISTENCIA A LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS MIXTECOS

◀ CARLA MACÍAS GONZÁLEZ*
ddeenniissa@hotmail.com

◀ ANA FABIOLA GÓMEZ HERNÁNDEZ**
aloibaflaca@hotmail.com

Resumen

México es un país multicultural y cada comunidad desarrolla sus propios sistemas normativos, con la finalidad de regular sus comportamientos. Sin embargo, en la formación académica parece ser que se resisten porque continúan siendo más importantes otras actividades económicas en comparación con el hecho de asistir a la escuela, esto como parte de su legado de usos y costumbres. Para la elaboración de este artículo se entrevistaron y observaron estudiantes y docentes de las telesecundarias de Guadalupe Monteverde y San Sebastián Nicananduta en Oaxaca.

Palabras clave: resistencia, usos y costumbres, formación académica y telesecundaria.

Mexico is a multicultural country and each community develops its own regulatory systems, in order to regulate their behavior. However, in academic training it seems that they resist because other economic activities continue to be more important compared to the fact of attending school, this as part of their legacy of uses and customs. For the preparation of this article, students and teachers from the telesecundarias of Guadalupe Monteverde and San Sebastián Nicananduta in Oaxaca were interviewed and observed.

* Candidata a doctora en Educación por el Claustro Universitario de Oriente (CUO) y profesora de asignatura en la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

** Licenciada en Educación por la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo en México ha buscado alternativas para brindar educación a la mayor parte de los ciudadanos. Claro está que una realidad de este país es que la población es muy heterogénea en pensamiento y formas de resolver la vida (por ejemplo, para unos es importante adquirir un nivel máximo de estudios y para otros es más adecuado ser parte de la mano de obra de una empresa), por ello el nivel educativo de secundaria está ofertado en tres formas diferentes: la escolarizada general; la secundaria técnica, que ofrece a los estudiantes la posibilidad de aprender un oficio; y la telesecundaria, creada con la intención de llevar educación a las poblaciones más alejadas de las ciudades; sin embargo, aún no se ha logrado causar un efecto profundo que modifique la visión de las comunidades, de manera que los estudiantes antepongan la continuidad de su formación académica a la migración.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Ahora bien, la carga ideológica milenaria que han sabido cuidar los diferentes grupos étnicos, principalmente los del estado de Oaxaca, les ha permitido seguir eligiendo la forma de gobernanza dentro de sus comunidades, pese a que este modo de organización da pauta a que su estilo de vida sea diferente al de los mexicanos que no se consideran indígenas, y que por lo regular son las personas que habitan en las urbes, así pues es preciso entender que usos y costumbres conforman una categoría que sirve para explicar que los pueblos indígenas regulan sus comportamientos a partir de su sistema de creencias, cosmovisión y reglas morales; esto quiere decir que es la normatividad que prevalece para el desarrollo de la comunidad, por lo tanto, se puede construir la siguiente ecuación: usos y costumbres igual a la forma de gobierno de los pueblos indígenas. Es importante aclarar que no son las mismas regulaciones las que prevalecen de un pueblo indígena a otro, sin embargo, esta categoría es aplicable en todo el territorio mexicano.

En la actualidad, los pueblos indígenas no están aislados de las ideologías globales, sino que comparten productos e instituciones que ellos mismos han permitido que se establezcan en sus comunidades. Un ejemplo institucional es justamente el sistema educativo, pues se ha visto al acto de educar como un símbolo de crecimiento y desarrollo. Aunque estas comunidades no cuenten con las escuelas suficientes, existen instituciones que se han consolidado y establecido como específicas en cuanto a funcionamiento y organización, tal es el caso de la telesecundaria con clave 20DTV0673W,

ubicada en la comunidad de Guadalupe Monteverde, que es la única que ofrece educación secundaria a los jóvenes de esta localidad, además de ser la de mayor nivel de estudios; mientras que en San Sebastián Nicananduta se encuentra la telesecundaria Niños Héroes, con clave 20DTV0197K (cabe señalar que el nivel educativo más alto con el que cuenta la región es telebachillerato).

Los docentes que laboran dentro de una telesecundaria rural no egresan con una formación para ejercer en cualquier contexto, pues aunque cuentan con conocimientos didácticos, teóricos y práctica docente, y con esto cubren los requerimientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), las demandas solicitadas en comunidades rurales son diferentes; por ejemplo, en el caso de Guadalupe Monteverde y San Sebastián Nicananduta su tipo de gobernanza trastoca el ámbito educativo, de manera que en este aspecto el dilema para el profesor es la adecuación curricular de su práctica para responder a las demandas de forma de gobernanza y cosmovisión que prevalecen en la comunidad, lo cual da pauta para generar la siguiente pregunta: ¿cuáles serían los elementos pedagógicos que requiere la labor docente para romper con la resistencia a la formación académica que proyectan los estudiantes de las telesecundarias en Guadalupe Monteverde y San Sebastián Nicananduta, Oaxaca?

JUSTIFICACIÓN

Es relevante analizar la práctica docente dentro de las comunidades indígenas mexicanas para así entender las realidades y las condiciones en las que se enseñan contenidos temáticos homogéneos que van dirigidos a la construcción de ciudadanos globales, por lo tanto, la importancia de esta investigación gira en torno a la relación de la práctica docente frente a las ideologías que proyectan los alumnos con características específicas, por ejemplo, hablar mixteco como primera lengua (esto en el caso de Guadalupe Monteverde, mientras que en San Sebastián Nicananduta el idioma más hablado entre los jóvenes es el castellano, pues aunque la mayoría entiende el mixteco no lo hablan); es decir, cómo proporcionar una educación estandarizada generada desde la SEP de acuerdo con las regulaciones de una telesecundaria y responder al mismo tiempo a las demandas que hace la comitiva* al docente.

* La comitiva está conformada por un grupo de personas, nombradas por la misma comunidad, que tienen la facultad para dirigir, administrar y tomar decisiones en un ámbito específico en diferentes esferas de la organización municipal.

La literatura que propone un cambio de cosmovisión en estudiantes inmersos en usos y costumbres es escasa, lo cual revela que la presente investigación es pertinente porque aunque existe una gama de fuentes bibliográficas que abordan la categoría de cosmovisión vinculada a temáticas con aspectos antropológicos y cuestiones político-religiosas, aún no se ha detectado una fuente que haga el cruce de la práctica docente como generadora de un cambio de cosmovisión, en un escenario con características específicas y muy particulares como el caso de las comunidades Guadalupe Monteverde y San Sebastián Nicananduta, Oaxaca. Al mismo tiempo, se han podido encontrar diferentes fuentes bibliográficas sobre práctica docente vinculada a escenarios internacionales educativos, las cuales proporcionarán el sustento teórico a esta investigación.

En este sentido, se comprenden las modificaciones que la propia comunidad hace en sus usos y la relevancia que tienen para ellos las costumbres de larga trascendencia. Cabe considerar que los alumnos, por su parte, tienen sus propias historias de vida y un bagaje de concepciones previamente adquiridas en su contexto familiar, social y en su formación previa, a partir de las cuales van a incorporar los nuevos conocimientos y modificar esas estructuras preexistentes (Mazzeo, 2018).

Uno de los objetivos de esta investigación es contribuir a enriquecer los debates teóricos, epistemológicos, pedagógicos y políticos en el campo de la educación multicultural, intercultural e indígena, con la intención de reunir fundamentos etnográficos, microetnográficos y marcos de referencia societales más amplios para estudiar los aspectos normativos que rigen al docente y elaborar trabajos más integrales, mediante la descripción de las prácticas educativas como objeto de conocimiento y análisis para profundizar el vínculo entre prácticas socioculturales y escolares en realidades multiculturales, a fin de alcanzar un nivel intercultural y transformar las expectativas de los jóvenes estudiantes bajo experiencias dialógicas y participativas con los conocedores y expertos de ambos tipos de saberes, el local y universal.

REFERENTE TEÓRICO

Resistencia

Es entendida como la capacidad de soportar, aguantar, tolerar o definitivamente oponerse a algo. La definición de esta categoría depende de la ciencia disciplinar desde la que se está hablando, no es lo mismo referirse a una resistencia física que a una electrónica; en este caso la perspectiva es abordada desde las ciencias sociales; sin embargo, de manera generalizada, se entiende que la resistencia tiene que ser ejercida, en la mayoría de las

ocasiones, a través de los conflictos armados, en oposición a un *statu quo* determinado.

Entonces,

la resistencia no es un proceso fijo ni determinado, pues más bien se refiere a un conjunto de dinámicas que se construyen con distintos elementos de la cotidianidad, con diferentes significados y que se concretan en las estrategias de reproducción (Guzmán, 2005, p. 280),

debido a que es un proceso no siempre se desarrolla de la misma forma ni con la misma objetividad; para el caso de este ejercicio investigativo, la resistencia será entendida como evitar la modificación de las expectativas ideológicas de los estudiantes a pesar de la formación académica.

La intención de la educación formal no solo es contribuir a la formación de sujetos que se incorporen al mercado laboral, sino responder al “principal componente del tejido social y el mejor instrumento para garantizar equidad y acceso a una mejor calidad de vida para todos, además de ser formadora del talento humano requerido para la competitividad y el desarrollo del país” (SEP, 2020), pero cómo contribuir al desarrollo de la nación cuando el objetivo máximo de vida de los mixtecos es irse a trabajar de lo que sea a Estados Unidos con la única intención de ganar dinero.

Usos y costumbres

El Convenio 107, establecido por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), apoya los derechos de los pueblos indígenas. Actualmente, el convenio de la OIT más actualizado en la materia es el 169, que en el artículo 1 señala:

- a) A los pueblos tribales en países independientes, cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distingan de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial” (Berea, 2003, p. 5).

Frecuentemente, y señalando el párrafo antes mencionado, los usos y costumbres se confunden con tradiciones, por eso es importante definir cada uno de estos conceptos, para así contar con una sola definición que se utilice para referirse a la categoría que se trabaja en esta investigación.

Cabe mencionar que es importante definir *costumbre* para delimitar su significado. Desde la propuesta de Sandoval (2008), costumbre tiene que ver con un aspecto legal y normativo y por ninguna circunstancia es sinónimo de tradición, porque la tradición se refiere a los aspectos folclóricos del sistema de creencias de la comunidad. Las formas de autogobierno de la comunidad

deben ser reconocidas como prácticas en un proceso constante de cambio, así como cualquier esfuerzo por conservar los usos y costumbres como herencia precolombina que resiste adecuaciones a la experiencia actual.

Modelo educativo de telesecundaria

Los inicios de la escuela telesecundaria se remontan a la década de los años sesenta, periodo en el que las transformaciones sociales, políticas y culturales de México dieron cuenta de las condiciones deficientes de la población en materia educativa, lo cual propició que la SEP desarrollara el proyecto de enseñanza secundaria por televisión iniciado en 1964 durante el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) (Martínez, 2011). Por consiguiente, desde la perspectiva de Martínez (2011), la creación de la entonces secundaria por televisión, después telesecundaria, tuvo como objetivo abatir el rezago de la educación secundaria en comunidades rurales, indígenas y semiurbanas, por medio de una señal de televisión. Eran zonas con menos de 2 500 habitantes, en donde, por causas geográficas y económicas, no era posible el establecimiento de escuelas secundarias generales o técnicas.

El modelo pedagógico de la telesecundaria y “los elementos que hacen posible su operación en las escuelas, fueron diseñados en un momento en que la preocupación fundamental del sistema era ampliar la cobertura de

secundaria hacia las comunidades rurales pequeñas y aisladas, a un bajo costo” (INEE, 2007, p. 115). Ahora parece ser que el bajo costo ha acarreado un alto rezago educativo en comparación con otros modelos pedagógicos.



Figura 1. Profesor de primer grado impartiendo clase
Fotografía de Ana Fabiola Gómez.

Práctica docente

El trabajo de un profesor va más allá del escenario educativo. El docente es un profesionalista que realiza múltiples actividades en distintos entornos, por ello su práctica se transforma en una temática relevante en contextos donde la comunidad en que está inmersa la institución tiene un efecto político organizativo.

En esta práctica el docente es, de acuerdo con Porlán, un profe-

sional activo, “... deja de ser un mediador pasivo entre teoría-práctica, para convertirse en un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente su propia teoría, y participa, así, en el desarrollo significativo del conocimiento y la práctica profesional” (1993, citado en Vergara, 2016, p. 75).

La presencia y participación que tienen los docentes en el estado de Oaxaca, se ha convertido en algo que continuamente se observa, ya sea porque ellos han tratado de hacer valer sus derechos o porque su sistema de creencias y de organización los ha llevado a tener problemáticas que se transmiten por televisión, todo con el respaldo del currículo que la SEP impone; por ello, esta investigación se enfocará desde la teoría curricular, porque existe una necesidad de verificar contenidos temáticos adecuados para la población indígena, en particular para la que se ubica en la región de la mixteca.

OBJETIVO GENERAL

Describir los elementos pedagógicos que requiere la práctica docente para romper con la resistencia a la formación académica que proyectan los estudiantes de las telesecundarias en Guadalupe Monteverde y San Sebastián Nicananduta, Oaxaca.

MÉTODO

Participantes: 15 estudiantes y cuatro docentes de la Telesecundaria con clave 20DTV0673W, ubicada en Guadalupe Monteverde, y con el mismo número de personas en la Telesecundaria Niños Héroes con clave 20DTV0197K, que se encuentra en San Sebastián Nicananduta; en ambas telesecundarias se entrevistaron a los docentes que laboran en ellas, un total de ocho profesores.

Instrumentos: observación directa y entrevista semiestructurada.

Enfoque y alcance: cualitativo y descriptivo.

Procedimiento:

- Para finales de marzo de 2018, con el objetivo de cerrar la parte de la visita a campo, se aplicaron las entrevistas y se trabajó por ocho días, con lo que culminó la observación directa con los pobladores en esa fase.
- Durante 2019 se llevó a cabo gran parte de la fiesta patronal y posterior a esta visita se realizaron otras tres en los meses de abril, julio y diciembre, lo que permitió redactar parte de los resultados y las conclusiones para cerrar este ejercicio con la construcción del resumen.

- Sin embargo, con la llegada de la pandemia, en marzo de 2020, las investigadoras tuvieron la oportunidad de permanecer en la comunidad de San Sebastián Nicananduta de forma permanente durante cuatro meses ininterrumpidos, en los que realizaron visitas esporádicas a la comunidad de Guadalupe Monteverde –que se encuentra a 40 minutos en automóvil, por un camino de terracería–, lo que propició una observación participante y un entendimiento más profundo de la cosmovisión de los lugareños.

RESULTADOS

La comunidad de Guadalupe Monteverde se ubica en el estado de Oaxaca, en ella se encuentra un total de 154 hogares y 157 viviendas, de las cuales 114 tienen piso de tierra y unas ocho están conformadas por una sola habitación. 146 viviendas cuentan con instalaciones sanitarias, 150 están conectadas al servicio público, 151 tienen acceso a luz eléctrica. Debido a las condiciones económicas imperantes ninguna vivienda cuenta con computadora. En 12 se tiene una lavadora y en 42 una televisión.

En la comunidad viven 84 personas analfabetas de 15 y más años, cuatro de los jóvenes de entre 6 y 14 años no asisten a la escuela, de la población de 15 años y más 73 no cuentan con ningún nivel de escolaridad, 222 tienen escolaridad incompleta, 83 tienen escolaridad básica y 11 cuentan con educación posbásica. Un total de 30 jóvenes de la generación de entre 15 y 24 años de edad han asistido a la escuela, la media de escolaridad entre la población es de cinco años. La población total de Guadalupe Monteverde es de 651 personas, de las cuales 286 son hombres y 365 mujeres (www.nuestro-mexico.com).

Se entrevistó a 15 estudiantes, que representan un cuarto del alumnado de la telesecundaria, los cuales dijeron que hablaban dos idiomas, el primero que aprendieron fue mixteco y el segundo español. Cuatro de los entrevistados mencionaron que también conocen un poco de inglés y solo tres estudiantes dicen haber visto algo de historia del mixteco y haber recibido explicaciones sobre este idioma por parte de sus maestros. Los demás entrevistados argumentaron que en la escuela ven gramática y estructura del español, pero nunca del mixteco.

El nombre de la comunidad proviene del mixteco *nica*: “llama o brota”, *ndute*: “agua”, y significa “lugar donde llama o brota agua”. En esta localidad el primer idioma es el español; desde los años sesenta se ha promovido el aprendizaje del español, por tal motivo personas de edad mediana y niños no hablan mixteco, pero por el contacto con sus abuelos lo entienden.

En este apartado se rescataron las frases más significativas que aportaron los estudiantes a través de las entrevistas semiestructuradas y se tomó tal cual la información de las fuentes primarias, como se aprecia en el audio digital de las entrevistas.

Como parte de los usos y costumbres, no solo el idioma le da identidad a esta comunidad, sino también la forma en que se regulan los comportamientos y las cuestiones económico-administrativas. A partir de las entrevistas se ubicó un hallazgo relevante: la mayoría de los pobladores cuenta con la telesecundaria como grado máximo de estudios, ya que tienen que pagar una multa de 15 mil pesos si deciden no cursar este nivel. Cabe señalar que ambas localidades cuentan con una normatividad basada en multas. Esta multa se debe pagar en una sola exhibición cuando el joven decide no ingresar a este nivel o deserta, pues el objetivo es que más pobladores sientan la obligación de estudiar hasta este grado, que es el máximo que se puede alcanzar dentro de la comunidad.

En cuanto a la ubicación de las edificaciones, observamos que el palacio municipal es la construcción más relevante dentro de la comunidad; en segundo lugar, a un costado de este, se localiza la iglesia; enfrente del palacio municipal se encuentra el salón de eventos sociales; y cruzando la calle se ubican el preescolar y la primaria. Por lo regular, las viviendas y demás construcciones que se localizan cerca del palacio municipal, pertenecen a las familias que han participado en la organización de la comunidad, mientras que la telesecundaria está ubicada aproximadamente a 1 km de distancia del palacio municipal, de hecho, el panteón está más cerca del palacio que la telesecundaria. Lo anterior nos permite entender que la telesecundaria no ocupa un lugar relevante en el sistema de creencias de los mixtecos, dado que priorizan otras de sus instituciones. En ambas comunidades la ubicación de los edificios es muy similar, al igual que su ideología.

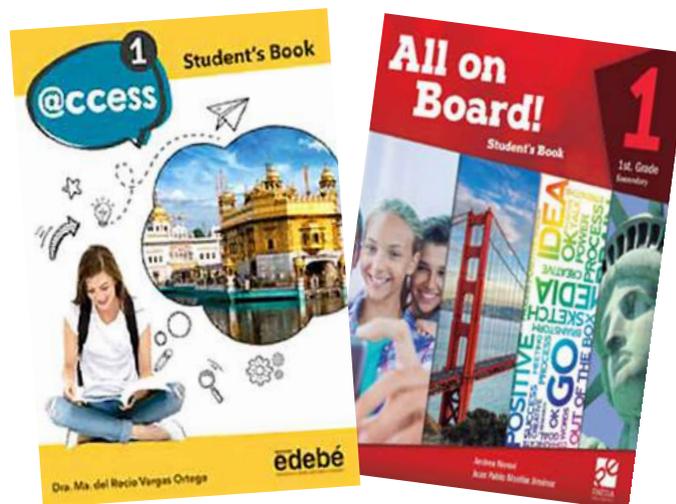


Figura 2. Libros utilizados para la materia de inglés

De los entrevistados, 60% dicen no comprender lo que ven en las clases porque no entienden ciertas frases o palabras que utiliza el docente para explicarles. Así mismo, en ocasiones, el profesor se apoya de los estudiantes que tienen mayor riqueza lingüística para dar indicaciones y conseguir la atención de los demás alumnos: “él se las dice a alguien en español y uno de los compañeros que habla de los dos [idiomas] traduce en mixteco”. La barrera del idioma, al menos en el caso de Guadalupe Monteverde, puede ser un factor para que la población pierda interés en la permanencia dentro del sistema educativo; ahora bien, para el caso de San Sebastián Nicananduta, el idioma ya no es un obstáculo, por ello ya cuentan con telebachillerato, pues esto les ha permitido adquirir una visión más globalizada y capitalista.

“El comité de padres de familia se encarga de llevar cosas de la organización, como las multas, estas se les aplican a los alumnos que llegan tarde, les cobran 20 pesos, la entrada es a las 8:00 am. Y son 5 minutos de tolerancia”. Este se considera un uso porque dentro del reglamento de la SEP ni los padres de familia ni los docentes tienen la facultad de pedirles dinero a los estudiantes por haber llegado tarde.

Los pobladores de Guadalupe Monteverde están mucho más apegados a sus usos y costumbres que los de San Sebastián Nicananduta, sin embargo, esta frase resume las intenciones de los jóvenes estudiantes: “yo ya na’ más termino esto para irme a trabajar a donde sí se gana dinero, Estados Unidos o Canadá”, y argumentan que es más fácil que sus familiares consigan los 15 mil pesos de la multa establecida por el comité y ellos en un mes recuperan esa cantidad o más.

Otro factor que no permite la continuidad de la formación académica en la comunidad de Guadalupe Monteverde, es que, en el caso de las jóvenes, por lo regular, optan por prepararse en habilidades domésticas en vez de estudiar, pues a esa edad ya tienen la madurez biológica para procrear y formar una familia.

CONCLUSIONES

La formación académica no es un elemento importante dentro de la cosmovisión de los estudiantes de las comunidades mixtecas, para ellos es primordial concentrarse en labores que permitan su desarrollo económico, así como sembrar y cuidar ganado, como estas no son remuneradas adecuadamente han buscado ubicarse, por generaciones, en otro país para trabajar, así la migración se vuelve una actividad que les da un estatus alto a los pobladores de ambas localidades, quienes se van del país lo antes posible para contribuir al mantenimiento del hogar a distancia.

Por lo tanto, los elementos pedagógicos que requiere la práctica docente están relacionados con aterrizar los contenidos universales en saberes locales para que los integrantes de la comunidad vean de manera objetiva y relevante la formación académica, permitiendo educar jóvenes más seguros de sí mismos que puedan crecer en diferentes esferas sin la necesidad de cambiar de país para sentirse reconocidos y valorados por el otro.

REFERENCIAS

- Berea, R. (2003). *Decreto promulgatorio del Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, en Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. México: Coordinación Editorial de la CDI.
- Durand, C. (2008). *El derecho al desarrollo social: una visión desde el multiculturalismo*. México: Porrúa.
- Guzmán, E. (2005). *Resistencia, permanencia y cambio: estrategias campesinas de vida en el poniente del estado de Morelos*. México: Plaza y Valdés.
- INEE (2007). La educación para poblaciones en contextos vulnerables. En *Telesecundaria: aportes y desafíos para una educación de calidad Capítulo 4*. Recuperado de http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/215/P1D215_07C04.pdf
- Martínez, M. (2011). *Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria*. Documento base desarrollado por la Dirección General de Materiales Educativos (DGME) de la Subsecretaría de Educación Básica. México: Dirección Editorial/DGME. Recuperado de http://telesecundaria.sep.gob.mx/assets/pdf/Modelo_Educativo_FTS.pdf
- Mazzeo, C. (2018). La dimensión ideológica de la enseñanza del diseño. En *Cuaderno 67. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Palermo.
- Nuestro México. *Guadalupe Monteverde, Oaxaca*. Recuperado de <http://www.nuestro-mexico.com/Oaxaca/San-Antonino-Monte-Verde/Guadalupe-Monteverde>
- Sandoval, C. (2008). *Los usos y costumbres como instrumento para solucionar controversias (una visión desde el derecho positivo y los pueblos indios)*.
- SEP (2020). *Visión y misión de la sep*. México: SEP. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/vision-y-mision-de-la-sep#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20es%20el%20principal,y%20el%20desarrollo%20del%20pa%C3%ADs>
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres*, 2 (1), 73-99. Universidad de Guadalajara. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6550779.pdf>

NIÑEZ PURÉPECHA EN LEÓN, GUANAJUATO. ACERCAMIENTO A LA ESCRITURA*

◀ LUIS MAURICIO MARTÍNEZ MARTÍNEZ**
atoctli.contacto@gmail.com

Resumen

Este trabajo muestra los antecedentes del diseño de una propuesta pedagógica de acercamiento a la escritura del purépecha entre estudiantes de una escuela intercultural urbana ubicada en León, Guanajuato. Por medio de un análisis del uso y función del purépecha en estudiantes y familiares, se sustenta la posibilidad de un acercamiento a la escritura, a través de la documentación de la memoria oral como recurso didáctico para su uso en el aula. Se propone la proximidad a la cultura escrita y no el desarrollo de un modelo de alfabetización.

Palabras clave: lengua purépecha, educación intercultural, escritura de lenguas indígenas, indígenas en la ciudad.

This work shows the background for designing a pedagogical proposal to approach the writing on purépecha language among students of an urban intercultural school located in León, Guanajuato. Through an analysis of the use and function of purépecha in students and family members, the possibility of an approach to writing is supported, through the documentation of oral memory as a didactic resource for its use in the classroom. The proposal is that of proximity to written culture rather than the development of a literacy model.

* Este trabajo se deriva de la investigación El uso oral del purépecha para el desarrollo de la escritura: una experiencia de escritura con niños y niñas purépechas urbanos, para la obtención del grado de maestro en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe, por la UAQ. Disponible en el repositorio del proyecto LINGMEX, Bibliografía Lingüística de México desde 1970, del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, El Colegio de México, Colmex, <https://lingmex.colmex.mx/UI/Public/inicio.aspx>

** Maestro en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe, por FFi-UAQ. Gestor cultural e investigador de lenguas y literatura indígenas. Coordinador de publicaciones, FFi-UAQ, y creador del proyecto Atoctli, Periodismo y Gestión Cultural.

INTRODUCCIÓN

En las dinámicas sociales es cada vez más visible la convivencia de diversos grupos indígenas en ciudades, por ello considero pertinente ahondar en uno de los rubros que más prestan atención las familias que optan por la vida urbana, y es, además, un elemento decisivo de movilidad: la educación. El acceso a la educación formal, a un espacio escolar que garantice de manera sistemática el aprendizaje, el desarrollo o el acercamiento a habilidades y conocimientos en los menores es, para muchos, la puerta de acceso a una mejora en la calidad de vida.

En correspondencia con esos fenómenos, los modelos educativos oficiales que contienen a la población indígena ofrecen alternativas que intentan cubrir las necesidades de esas dinámicas. Del sistema educativo nacional deriva la Dirección General de Educación Indígena (DGEI); por su parte, la Secretaría de Educación Pública (SEP) despliega la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), ambas instituciones son propuestas en aras de una estructura diversa, flexible y dialógica, sin embargo, las realidades rebasan discursos e intenciones. Para muestra, el Centro Educativo Intercultural Nenemi (CEIN), creado en 2012 como una extensión del Centro de Desarrollo Indígena Loyola A. C. (CDIL). Este es un proyecto escolar único en la región centro de México al reconocerse como una escuela urbana particular de nivel básico con un enfoque intercultural que atiende población indígena originaria de varias zonas del país.



El sistema educativo, aun con sus propuestas de educación indígena, no sopesa las necesidades del CEIN de acuerdo con sus características, y aunque su población estudiantil es mayoritariamente indígena esto no es un rasgo lo suficientemente importante para ser considerado; además, al ser León un municipio en el que se presenta un alto índice de migración no se le reconocen oficialmente grupos indígenas nativos. La solución ha sido estructurar su propio modelo intercultural y dotarse de aliados para lograr su misión: “Propiciar el diálogo intercultural en base al intercambio de saberes y vivencias para la construcción de una sociedad inclusiva, la cual se alimenta y abona la identidad cultural de las personas en procesos de autonomía (CEIN, 2012, p. 42).

Este trabajo, enfocado en la población purépecha, se acota a una de las asignaturas pendientes del CEIN: la enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas. Emplea una metodología cualitativa fincada en observación participante, encuestas y entrevistas semiestructuradas, aplicada durante el ciclo escolar 2017-2018, se ahondó en tres variables: función, espacios de uso y uso de habilidades orales y escritas del purépecha. La intención es mostrar, por un lado, las vicisitudes y retos que enfrenta el centro escolar en su objetivo de afianzar la enseñanza de la escritura de la lengua indígena; y, por otro, exponer reflexiones y actitudes de estudiantes y familiares ante la posibilidad de acercarse a la escritura purépecha aun cuando habitan un espacio donde las condiciones sociales restringen su uso al entorno escolar y familiar.

PRESENCIA DE POBLACIÓN INDÍGENA EN LEÓN

De acuerdo con el estudio de Hernández Santander (1996), pionero en el tema de migración indígena en León, el primer asentamiento que llega a la ciudad es a inicios de 1980, hoy conocido como “la comunidad mixteca”, conformado por población oriunda de la Sierra Alta oaxaqueña.

En un primer diagnóstico social se refieren condiciones de pobreza extrema y dificultades laborales, de tal manera que con la intervención del Patronato Loyola y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), en 1996 se funda la Guardería Indígena (GILDI), con el objetivo de apoyar a las familias en el cuidado de los hijos durante las jornadas laborales. Sin embargo, la lógica de trabajo comunitario y acompañamiento de los hijos no embonó con esta propuesta, entonces en 1999 se crea el CDIL. En ese lapso de tiempo fue creciendo la presencia de población indígena de otras latitudes, atraídos por oportunidades de mejora económica y la estratégica ubicación geográfica del municipio.

Actualmente los grupos con mayor presencia son mazahuas del Estado de México, nahuas de la región Zongolica de Veracruz y la Montaña de Guerrero, mixtecos de la Sierra de Oaxaca y purépechas de Michoacán; en 2010, de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), aglutinaban 21.5% de la población indígena total del estado de Guanajuato (INEGI, 2010). En congruencia con esos datos, las lenguas indígenas con mayor presencia corresponden a variantes de estos grupos culturales. Se habla de tres generaciones: una primera, quienes tuvieron la iniciativa de llegar; la segunda, los que llegaron siendo pequeños y crecieron en el espacio urbano; y una tercera, los hijos de quienes llegaron en su niñez.

La principal actividad económica es la venta de artículos de manera ambulante: los nahuas de Veracruz se dedican a vender flores y muebles

de madera, los de Guerrero hamacas y productos tejidos como pulseras o monederos, los mazahuas productos de cuero, los otomíes papas fritas y dulces, los mixtecos tejidos de palma o rafia y los purépechas alcancías de yeso y alfarería. A la par, han conformado gremios para lograr visibilidad y participación sociopolítica en temas que les atañen, como creación de expo-ventas artesanales e iniciativas de enfoque social y laboral, destaca el Concejo Consultivo Indígena de León (CCIL), creado en 2011.

POBLACIÓN PURÉPECHA EN LEÓN

En Michoacán, el territorio purépecha se constituye por cuatro regiones: Meseta, Cañada de los Once Pueblos, Ciénega y la Zona Lacustre, la mayoría de la población proviene de la comunidad de Ichán, perteneciente al municipio de Chilchota, ubicado en la Cañada de los Once Pueblos. En la Cañada, Chilchota tiene relevancia histórica pues desde el siglo XVI funge como cabecera municipal de la región y es considerado el lugar de “los que vienen de fuera”, donde han vivido españoles, criollos y mestizos (Barabas, 2003). Ichán está unido a la comunidad de Tacuro y, de acuerdo con las familias entrevistadas, cuenta con servicios básicos como centro de salud, escuelas de nivel básico y medio superior, vías de comunicación con los municipios de Zamora y Morelia. Se puede inferir que las familias purépechas no estaban desligadas de las dinámicas urbanas, aun así es común la migración a otras ciudades.

En León habitan principalmente en dos colonias cercanas al CDIL. Sus casas están construidas con carrizo, lámina y madera, pero también cuentan con espacios de concreto y ladrillo, una mezcla entre construcciones rurales y formas ciudadinas. Todas tienen un patio, uno de los territorios más significativos donde improvisan fogones para preparar alimentos, algunos cuentan con horno de piedra y un espacio acondicionado como taller para elaborar la alfarería que comercian. Es relevante resaltar estos elementos pues las familias reproducen, en la medida de lo posible, las dinámicas de la vida rural-comunitaria al interior del hogar: preparación de alimentos, momentos de convivencia, la propia estructura de las casas, lo cual incide en la reproducción cultural y uso de la lengua indígena.

MODELO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL URBANA, CEIN

Tras varios diagnósticos, el respaldo de la Procuraduría de los Derechos Humanos del Estado de Guanajuato, y como respuesta a demandas de la



población indígena para tener una educación acorde a sus características culturales, en 1999 se establecen dos aulas multigrado, una en el asentamiento mixteco y otra en el CDIL, atendidas por maestros indígenas y registradas ante la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG) como escuelas con la modalidad indígena estatal.

El aula situada en el CDIL queda identificada como anexo del aula del asentamiento mixteco, fue nombrada Escuela José Ma. Morelos y Pavón y se instaura como la primera Escuela Primaria Indígena Pública en León (Balam, 2003). Aglutinó estudiantes nahuas, mixtecos y purépechas en un formato multigrado.

Los resultados de las evaluaciones de rendimiento escolar aplicadas a esta escuela, la prueba ENLACE,¹ en 2010, reflejaron un bajo rendimiento escolar: “No hay ninguna persona reprobada y en consecuencia ninguno ha repetido algún grado escolar, sin embargo el grado de rezago de las y los niños es muy alto” (CEIN, 2012, p. 3). Otro factor que incidió en ese resultado fue la poca atención a sus necesidades específicas, aunque la escuela se guiaba por el Programa de Educación Indígena vigente en los planes de estudios de la SEG, no se acopló a la realidad del lugar, siendo insuficiente el reconocimiento de escuela indígena.

Ante la situación anterior, el anexo ubicado en el CDIL configura su propio plan de estudios, se separa de la escuela Morelos y se registra ante la SEG con el nombre de Nenemi Centro Educativo Intercultural, escuela primaria particular sin fines de lucro, con enfoque intercultural, turno matutino y

¹ Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares es una prueba del sistema educativo nacional aplicada a planteles públicos y privados de México, “para valorar el rendimiento académico de las asignaturas evaluadas –español y matemáticas y una tercer materia rotativa hasta cubrir todo el currículum–, de todos y cada uno de los estudiantes, de los grupos y las escuelas [...] Proporciona información a la sociedad acerca del grado de preparación que han alcanzado los estudiantes de educación básica así como del último grado de Educación Media Superior, promoviendo la transparencia y la rendición de cuentas (http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/ENLACE_InformacionBasica.pdf).

estructura grupal multigrado. Esta institución enfrentó el obstáculo administrativo de no ser considerada por instituciones de educación indígena: “Al ser escuela primaria privada no estamos vinculados con la DGEI ni la CGEIB. Sería muy bueno porque tendríamos recursos materiales-bibliográficos, pero como no tenemos clave indígena no nos llega material (Giovanna Battaglia, directora del CEIN, comunicación interpersonal, 10-04-2018).

A partir de una propuesta flexible generan un programa con enfoque intercultural y se establecen como: “Un centro educativo innovador que propone el diálogo de saberes para reforzar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de la comunidad educativa en un contexto urbano marginal” (CEIN, 2012, p. 8).

MARCO PEDAGÓGICO Y OFICIAL DEL CEIN

La necesidad escolar parte de la condición migrante del alumnado y de los embates que libran al estar inmersos en la dinámica de la cultura e idioma dominantes. Conforman su modelo educativo a partir de revisiones a los modelos educativos ofrecidos en el rubro de educación indígena del sistema educativo nacional, pero estos son diseñados para implementarse en comunidades de origen, de tal manera que los complementan retomando conceptos teóricos que consideran pertinentes, así mismo, se apegan a las propuestas de Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido y recuperan postulados de educación popular de Juan Díaz Bordenave.

Finalmente, para adecuar las normas oficiales del sistema educativo nacional se apoyan en dos instituciones: la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-Red) y el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural. Promoción y Desarrollo Social A. C. (Cesder). Con esto se sostiene uno de los argumentos de Barriga respecto a las ausencias del sistema educativo nacional:

Lamentablemente, las ideas medulares sostenidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Dirección de Educación Indígena (DGEI) distan mucho de penetrar, tanto en la conciencia nacional como en la de los pueblos indígenas confundida entre discursos unilaterales y contradictorios y poco efectivos en la práctica (Barriga, 2018, p. 69).

TALLER DE LENGUA Y CULTURA PURÉPECHA (TLCP)

Para cubrir el enfoque intercultural echan mano de una serie de asignaturas, talleres y actividades complementarias: Huertos tradicionales, Taller

de Herbolaria, Taller de Panadería, Celebración de Año Nuevo Purépecha, entre otras, y el Taller de Lengua y Cultura (TLC).

En la escuela el uso de las lenguas indígenas de manera oral es cotidiano, en momentos de socialización, como recreo y desayuno, niñas y niños se reúnen por grupo cultural, no por grado, lo que permite esa dinámica. En el aula y en las actividades oficiales se habla español por ser el idioma común, y así evitar confusiones como creer que usan la lengua que no entiende el otro para burlarse. Además, se tiene un adecuado ambiente alfabetizador en la medida de sus posibilidades: la señalética y letreros de áreas escolares están escritos en las lenguas presentes y se suman a presentaciones, productos y proyectos escolares.

Los TLC son los únicos espacios de clase donde se habla y escribe en lengua indígena, pues son segmentados por grupo cultural. Suceden dos veces por mes, es decir cada dos semanas, con una duración de dos horas. Para abordar el ciclo escolar 2017-2018 se consideró la evaluación del ciclo anterior, que destaca entre sus aciertos contar con maestros hablantes de las lenguas, pero entre sus deficiencias resalta no seguir las planeaciones y como retos elaborar materiales didácticos y fijar temas pertinentes. Su objetivo, replanteado, es:

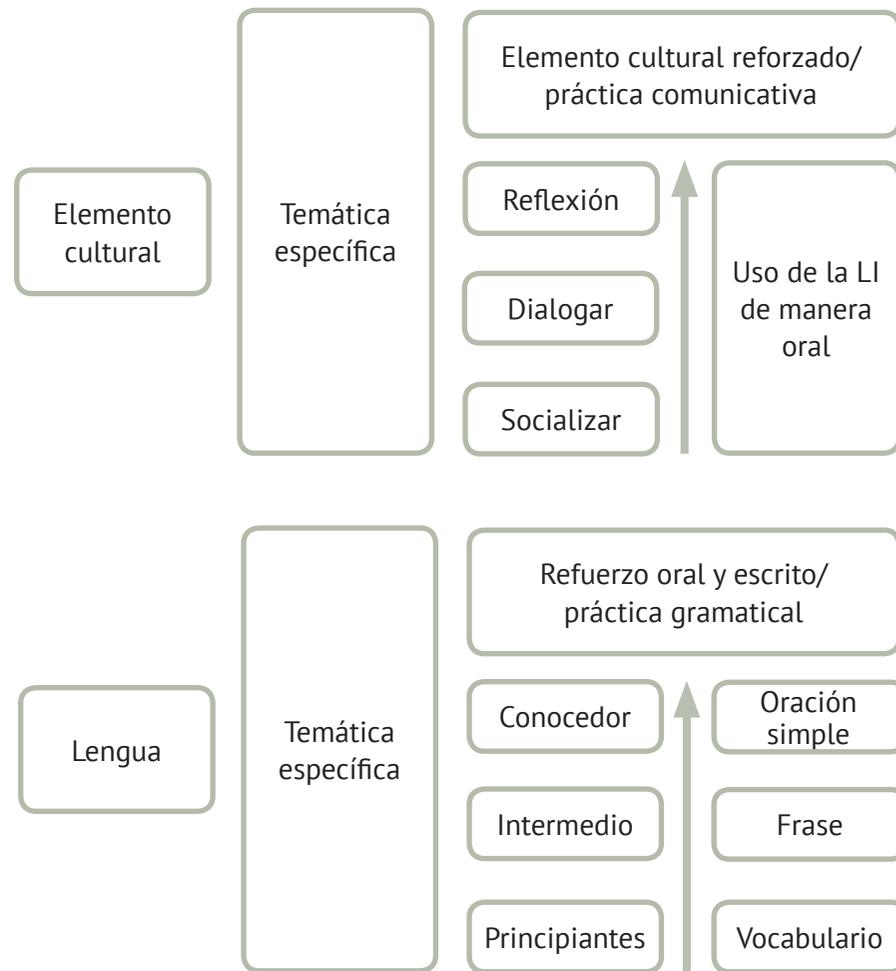
Fortalecer la identidad cultural y lingüística de los niños y niñas de origen indígena que asisten a nuestro centro educativo, así como promover la integración intercultural entre los diferentes grupos autóctonos y mestizos que interactúan en el centro educativo intercultural Nenemi (CEIN, 2017).

Cada docente planea sus contenidos y diseña las secuencias didácticas que considera pertinentes. A partir de una planeación compartida por el maestro



del TLCP, que tiene dos objetivos específicos: 1) reforzar algún aspecto de la lengua, al conocer un vocabulario específico para fortalecer la escritura, y 2) abordar un elemento cultural purépecha, al elegir una danza tradicional, se realizaron sistematizaciones y se encontró un patrón replicado en tres sesiones observadas:

Figura 1. Estrategias de secuencia didáctica de lengua y tema cultural



Elaboración propia a partir de la planeación proporcionada por el maestro y observación del TLCP.

Se corroboró que las instrucciones se hacen en purépecha, abordan lo planeado; pero en el tema referente a *lengua* existe una tendencia a incluir temas gramaticales no previstos, por lo cual, a falta de material didáctico, los alumnos se dispersan y pierden interés. En el tema de *elementos culturales* sí se genera una adecuada dinámica y aportan sobre lo que conocen. El peso lo tiene la práctica oral o comunicativa, algo que hacen por sí mismos y en todo momento en el aula y el hogar. Cuentan con planeaciones pensadas en dos ejes, pero en la práctica lo que menos sucede es abordar la escritura, paradójicamente es el objetivo que persiguen y les preocupa, pues no hay

seguimiento de temas, actividades y ejercicios, esto complica establecer parámetros medibles para detectar avances y puntos a reforzar.

Se preguntó al maestro si habían llevado a cabo algún diagnóstico para obtener un referente de habilidades o nociones de escritura como punto de partida, y ante la negativa se propuso realizar una actividad que consistió en escribir un texto titulado: “Qué hice ayer por la tarde”, con instrucciones precisas: hacerlo en purépecha, tal y como creyeran que se escribe, no preguntar ni ayudarse entre ellos, tampoco permitir la intervención del profesor ni limitarles el tiempo, escribir sin miedo lo mucho o poco que se pudiera. A partir de esta actividad se obtuvieron ocho relatos:

Tabla 1. Revisiones de ejercicio de escritura purépecha

Relatos obtenidos	Elementos a evaluar	Impresiones generales del maestro
Ocho relatos	Extensión del texto	Cuatro son muy cortos (no superan las cuatro líneas), dos los considera intermedios y uno muy extenso.
	Marcas de oralidad	Todos contienen marcas de oralidad, es decir, escriben como hablan.
	Sistema de puntuación	En general, en cinco de los ocho relatos, no hay segmentaciones por puntuación, al parecer se sustituye por una marca de oralidad.
	Organización textual (cohesión y coherencia)	Plasman la idea central, pero no la desarrollan.
	Uso de tiempos verbales	Buen uso del pretérito.
	Vocabulario	Algunos incluyeron vocabulario revisado en las clases, pero es limitado en general.

Elaboración propia a partir de las revisiones en conjunto con el maestro del TLCP.

Como se ve en la tabla 1, los textos cumplieron en mayor o menor medida con los criterios para determinar el grado de habilidad de escritura. El texto mejor logrado corresponde al alumno de más edad, quien funge como líder y apoya al maestro en diversas actividades; los más cortos son de alumnos menores. Se presenta un constante uso de marcas de oralidad, es decir, palabras que ayudan a retener el pensamiento para su transmisión, utilizaron repetidamente la partícula “ka” que equivale en español a la conjunción coordinante “y”, dicho de otra manera, escriben como hablan. En cuanto a la

puntuación tiene lugar una carencia notable, el maestro pudo segmentar las oraciones por la repetición de la conjunción “ka”. La falta de dominio de vocabularios provocó que no explayaran ideas, escribieron de manera concreta o mencionaron una acción sin desarrollo. Respecto al uso del pasado simple no hubo problema, escribieron sin ser conscientes de la conjugación verbal y construcción gramatical.

En conclusión, luego de revisar el ejercicio, charlar con los alumnos y el docente al respecto, se encontró que: *a)* es necesario acostumbrarse a escribir, es decir, realizar más actividades de escritura; *b)* se requiere tener soportes escritos como referencia pues no hay conciencia de cómo escribir frases muy cotidianas en la habilidad oral; *c)* los talleres tienen que realizarse con mayor frecuencia, pues debido a que el horario es tan espaciado no se retiene lo revisado. Son conscientes de que para acostumbrarse a escribir la base es la práctica y contar con ejemplos de textos, “si no veo cómo se escribe, cómo voy a saber si lo hago bien”.

ACERCAMIENTO AL USO Y FUNCIÓN DEL PURÉPECHA. ACTITUDES Y REFLEXIONES

El principal espacio donde suceden acciones para reflexionar sobre la importancia de hablar y escribir la lengua indígena, además de la escuela, es la cotidianidad del núcleo familiar, la casa y las áreas de trabajo, ahí se revela la pertinencia y posibilidad de desarrollar estas habilidades y las probables condiciones para lograrlo. Como se ha mencionado, la habilidad oral es cotidiana, esto se debe en gran medida a las madres:

Aunque estén mis niños con otros niños yo les digo en purépecha “vengan a comer” o “vengan a hacer eso”, o a veces les digo “invítales un taco a tus compañeros”, pero yo se los digo en purépecha y ellos ya les hablan en español: “dice mi mamá que si vamos a comer” y así como que ellos también entienden (Bernardina Cipriano, madre purépecha, comunicación personal, 06-06-2017).

Sin embargo, toda la familia participa. En las entrevistas para corroborar esta hipótesis se formularon tres preguntas: ¿qué lengua se usa más en su casa y por qué?, ¿es difícil hablar purépecha en la ciudad?, ¿a sus hijos les da pena hablarlo? Coincidieron en usarla todo el tiempo y en todo momento, se ciñen al español cuando están con personas que no saben hablar la lengua indígena y afirmaron que a los hijos no les da pena hablarlo. Hay una actitud positiva del uso de la lengua y eso genera vitalidad oral:

En casa se habla el purépecha, en español me siento rara, siempre en purépecha, hasta por aquí [en la calle], por eso a veces se nos quedan viendo, yo creo que han de decir “quién sabe qué tanto hablan”, leerlo sé, pero escribirlo no sé [...] a los niños no les da pena hablarlo (Liliana Elías, madre purépecha, comunicación personal, 06-06-2017).

Como un acuerdo tácito, además del uso de la lengua, toman decisiones que apuntan hacia una vitalidad de la identidad étnica sustentada en prácticas cotidianas, como vestirse de manera tradicional, las mujeres, y asistir a las fiestas patronales del pueblo; se saben portadores de diferencias y eso configura una suerte de reivindicación cultural.

Para entender sus reflexiones sobre la importancia de la lengua y tener un antecedente de su uso en casa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a seis padres y madres de familia. En las respuestas se asoma un patrón que revela una vitalidad del purépecha: es la que más se usa en casa, la que aprendieron primero al igual que los hijos, a pesar de haber nacido en la ciudad; respecto a la lectura y escritura, cinco respondieron que sí la han leído en ocasiones, uno la escribe y solo dos no saben leer ni escribir, estas dos personas también refirieron no hacerlo en español. Quienes afirmaron escribirla añadieron “escribirla como la escuchan”, sin saber si está bien. Se puede deducir que la falta de contacto con soportes escritos es el factor que limita estas prácticas, pues se les mostró un cuento escrito en purépecha y lo pudieron leer.

Finalmente, se indagó si en el hogar se cuenta con soportes de escritura purépecha, en dos casas se tiene un libro de texto gratuito y en todas hay discos de *pirekuas* y música del género de banda en la lengua –los compran cuando van al pueblo–, aquí otro elemento que refuerza la práctica oral.

Una vez revisada la influencia familiar, para tener un parámetro de los estudiantes, se diseñaron cuestionarios que ofrecieron una referencia respecto a uso, función y espacios de uso de la lengua en condiciones de bilingüismo, a partir de un modelo propuesto por Baker (1993). Fue aplicado a ocho niños de manera oral y contestaron la respuesta más acorde a su situación. Los resultados ofrecen un parámetro de la actitud y eso establece un indicio respecto a la pertinencia de agregar la habilidad escrita. Se diseñaron cuatro instrumentos para indagar: 1) en cuál lengua hablan a determinadas personas de su cotidianidad, 2) en cuál lengua les hablan esas personas a ellos en su cotidianidad, 3) lugares de uso de la lengua y 4) uso de la lengua en eventos comunicativos cotidianos.

Aunque los resultados están sujetos a multifactores y no determinan de manera estricta cuándo, con quién y en qué momento se usa cierta lengua, trazan un panorama situacional. En los cuestionarios 1 y 2, se destaca que

la madre es a quien siempre hablan en purépecha y es quien siempre les habla en esa lengua. En el cuestionario 3, el lugar de uso por excelencia es la casa, seguida del espacio escolar, sin embargo, no restringen el espacio de trabajo (lugares públicos) si hay personas que hablen o entiendan purépecha. El cuestionario 4 aglutinó actividades como hablar por teléfono, leer libros, buscar información en internet y escuchar música. Hubo coincidencia con los insumos que mencionaron tener en casa: escuchan música y donde se tiene algún libro en más de una ocasión lo han tomado “por curiosidad”, pero no existe una variedad de soportes para visualizar su escritura, solo cuando van al pueblo lo hacen porque “allá sí hay purépecha”.

En general, los datos arrojaron una actitud positiva derivada de la incidencia familiar, concretamente de la madre. Se deja ver que no tener acceso a insumos en la lengua indígena es un factor preponderante en su uso. Las funciones se limitan a la comunicación familiar y en la escuela, pero cuando se va al pueblo el contexto activa más funciones como la comunicación de avisos en las calles. Esto, sumado al interés familiar de que los hijos puedan leer y escribir purépecha, suma elementos que refuerzan una propuesta de acercamiento a la escritura en la escuela.

Necesidad cotidiana en contra de estrategia escolar.

Realidades y retos

La institución escolar suma esfuerzos y alianzas en su encomienda por impulsar el uso de habilidades orales y escritas de la lengua indígena. Ante las trabas institucionales como el no reconocimiento a su composición multigrado, plurilingüe y enfoque intercultural urbano, el contrapeso es la actitud de las familias, quienes desde la cotidianidad revitalizan la identidad étnica, no solo usando el purépecha, sino con prácticas como visitas al pueblo de origen, cumplimiento de cargos en fiestas tradicionales, uso de vestimenta y reproducción de gastronomía tradicional en la ciudad. La escuela apoya e incorpora esas actividades, aprovechan esos saberes como insumos didácticos y se revelan ventajas de no ser considerados por la DGEI:

No se reconoce la complejidad de nuestro proyecto y nos dan el trato como cualquier escuela privada. Las cuestiones administrativas las tenemos que cumplir como una escuela regular, pero nosotros hacemos uso de nuestra autonomía de gestión. Por ejemplo, si un niño se ausenta porque se va a su pueblo no lo damos de baja, aunque pueda tardar meses (Giovanna Battaglia, directora del CEIN, comunicación interpersonal, 10-04-2018).

Con la mirada en el reto de incentivar la escritura, se observó la intención latente desde lo familiar y los intentos escolares. Hace falta un diagnóstico

profundo de las habilidades para tener un punto de partida, capacitación docente y, quizá lo más importante, recursos didácticos contextualizados. El maestro del TLCP reconoce que el desarrollo lingüístico gradado no es la opción, eso es un proyecto de largo aliento y las condiciones de ausencias de estudiantes y reestructuraciones internas no son ideales para sostenerlo:

Más que aprender desde la lingüística está la parte de valorar la lengua, más que preocupación [de aprender a escribir correctamente] es darle el valor, pero sí está de por medio esa otra parte [uso de la lengua] pues los más pequeños ya desconocen muchas palabras (Francisco Morales, docente purépecha del CEIN, comunicación interpersonal, 13-06-2017).

Existe concordancia entre la reflexión de la comunidad purépecha y el docente de la escuela, la escritura es útil en el pueblo, no en la ciudad, aun así persiste el interés, pues lo consideran una medida de preservación. Los estudiantes confirmaron en varias charlas informales que “en el pueblo sí hay purépecha, aquí no”, y el profesor lo confirma:

Muchos de los papás tienen la idea de regresar al pueblo y sí va a servir bastante que escriban la lengua. En caso de que los niños dijeran “yo ya no quiero regresar, ya me acostumbré a esta vida, quiero vivir aquí”, no valdría tanto la pena porque no la utilizarían [escritura de purépecha], pero si regresan sí es necesario que lo tengan presente, porque llegando es lo primero que se topan [...] llegas a tu pueblo y te discriminan porque ya te ven como otra persona, es mejor si también la escribes (Francisco Morales, docente purépecha de Nenemi, comunicación interpersonal, 13-06-2017).

La aportación escolar reside en la configuración y desarrollo de una suerte de conciencia metacultural, es decir, los alumnos no solo se asumen purépechas y participan en los procesos de reproducción cultural, sino que saben su relevancia y significado. En el rubro de las habilidades lingüísticas, la aportación radica en entender la realidad, más allá de dominar un código de escritura, la verdadera misión es lograr que se le reconozca a la lengua purépecha un valor en sí misma, que no esté sujeta al uso o funciones que le otorgan en la ciudad:

Esperamos que los niños no pierdan su identidad cultural, son niños que viven aquí en León, siguen teniendo mucho amor por su pueblo, pero también tienen una identidad local, entonces deben aprender a asumir las dos identidades, que no se sientan avergonzados de su origen, que lo refuercen y descubran que pertenecer a una etnia es una riqueza (Leticia Martínez, coordinadora académica del CEIN, comunicación interpersonal, 15-06-2017).

El interés por acercarse a la escritura y el uso oral son un reproductor de identidad étnica, no como proceso de resistencia cultural, sino como muestra de una realidad intercultural donde se debe convivir con el uso de las normas y códigos comunicativos hegemónicos, como el dominio del español, pero sin negar, dejar de usar y valorar la diversidad étnica, lingüística y cultural de que son poseedores, a pesar de su condición migrante. Por todo ello, se documentó la memoria oral de alumnos y familiares para crear insumos contextualizados y escritos en su variante y así diseñar la propuesta de acercamiento a la escritura.

REFERENCIAS

- Balam, B. (2003). *La intervención social con indígenas migrantes*. México: UIA-Ce-Acatl A. C.
- Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid, España: Cátedra.
- Barabas, A. (2003). *Diálogos con el territorio. Simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas de México*. México: Conaculta-INAH.
- Barriga, R. (2018). De la promisoría interculturalidad. En *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos, paradojas y testimonios* (pp. 65-186). México: SEP-CGEIB.
- Canuto, F. (2017). Mantenimiento de una lengua minorizada: el caso del purépecha en Ichán y en Tacuro, Michoacán (México). *Onomázein. Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI* (número especial), 77-96.
- Canuto, F. (2017). Lenguas indígenas de México en contexto urbano. Una aproximación al caso de León, Guanajuato, México. *UniverSOS. Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales* (14), 9-30. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- CEIN (2012). *Carpeta pedagógica: proyecto escolar*. México.
- CEIN (2017). *Planeación anual Taller Lengua y Cultura*. México.
- Hernández Santander, A. (1996). *Diagnóstico sobre la situación indígena migrante en la ciudad de León, Gto.* México: UIA-León.
- INEGI (2011). *Censo de población y vivienda 2010*. México: INEGI.
- Jasso, I. (2013). Pertinencia y vínculos con la comunidad de origen entre población otomí y purépecha en la ciudad de León, Guanajuato. En B. Lamy (ed.), *Impactos socioculturales de la migración* (pp.129-152). México: UGTO.
- Origel, M. (2016). *Habitar el interespacio: la agencia de niñas y niños indígenas en León, Guanajuato*. Estudio etnográfico en una escuela primaria intercultural. Tesis doctoral. México: UIA León.
- Rebolledo, N. (2007) *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígenas en la ciudad de México*. México: UPN.

LA DIMENSIÓN COGNOSCITIVA Y VALORAL DE LOS APRENDIZAJES. EDUCANDO PARA EL DIÁLOGO DE SABERES

◀ MARCELA TOVAR GÓMEZ*
mtovar@g.upn.mx

Resumen

Al reconocer que cada cultura construye una mirada propia para resolver la multiplicidad de retos que le plantea la vivencia diaria, se parte de la existencia de una lógica diferenciada y de complejos procesos de socialización durante la primera infancia, dirigidos a la construcción de la subjetividad de quienes pertenecen a cada una de las identidades que constituyen la nación mexicana. La educación que se ofrece a los alumnos de poblaciones reasentadas geográficamente, debiera estar basada, en primer lugar, en el reconocimiento y valorización de la diferencia; en segundo, en el fortalecimiento de sus formas de pensamiento propio, enmarcado en el *diálogo de saberes* entre la perspectiva propia, enraizada en la comunidad de origen, y la que caracteriza al medio en el que se insertan al establecerse en otro contexto.

Palabras clave: perspectiva epistémica propia, diálogo de saberes, pertinencia cultural.

Recognizing that each culture builds its own perspective to solve the multiplicity of challenges posed by daily experience is based on the existence of a differentiated logic and complex socialization processes during early childhood, that are aimed at the construction of the subjectivity of those who belong to each of the identities that constitute the Mexican nation. The education offered to students from geographically resettled populations should be based,

* Profesora de la UPN. Su quehacer diario y producción académica están vinculados a las dimensiones epistémicas y a la problemática que se desprende de la falta de equidad y pertinencia cultural en la oferta educativa estatal, al atender la demanda formativa de los integrantes de los pueblos indígenas.

first of all, on the recognition and appreciation of difference; secondly, in the strengthening of their own forms of thought, framed in the dialogue of knowledges between their own perspective –rooted in the community of origin– and that which characterizes the environment in which they are inserted when establishing themselves in another context.

INTRODUCCIÓN

Desde un enfoque que privilegia el derecho de los pueblos a organizar la vida social de acuerdo con su identidad y su cultura, los procesos de producción de conocimiento, en cuanto producto socialmente producido y socialmente necesario, toma como punto de partida los *planes de vida* con los que dichos pueblos imaginan y construyen su desarrollo, mismos que implican los valores que cada pueblo ha mantenido a lo largo de su historia para organizar la convivencia entre sus integrantes. Pero esta perspectiva no aplica para los pueblos indígenas, que han estado siempre subordinados a las políticas de desarrollo *nacional*, es decir, desde perspectivas únicas, diseñadas para un país que, ilusoriamente, quienes las diseñan conciben como una única *nación* homogénea, sin reconocer que otras expresiones socioculturales, tales como los pueblos indígenas y afrodescendientes, se han conformado históricamente a partir del desarrollo de identidades y procesos propios.

En efecto, una característica del pensamiento moderno dominante entre quienes diseñan las propuestas de desarrollo *nacional*, es la tendencia a constituirse en el único referente válido, a partir de una visión que privilegia la uniformidad en el devenir histórico de los pueblos (Herrera y Santander, 2018). Así, la rica pluralidad social de nuestro país es constreñida a



un solo patrón de producción de conocimientos: aquel que pone al servicio del mercado las tecnologías que se van generando, sin considerar la matriz social y las finalidades que son propias de las formas de vida de una colectividad.

Frente a esta perspectiva, estamos enfrentados a un reto complejo: dar cuenta de las dimensiones y significados que tienen los procesos de producción de conocimientos y de aprendizaje en los espacios propios de las comunidades indígenas, negados por las nociones consagradas de *lo científico* que son propias del pensamiento moderno en una sociedad como la mexicana, signada por comportamientos discriminatorios hacia los pueblos indígenas.

1. La reconstitución territorial e identitaria de los pueblos indígenas

Cuando revisamos cómo se configuró históricamente la situación por la que actualmente atraviesan los pueblos indígenas mexicanos, es posible advertir un conjunto de tendencias estructurales que dieron lugar al actual estado de cosas. En primer lugar, una persistente política de asimilación fue operada desde principios del siglo pasado, dejando como saldo la constitución de una sociedad fragmentada por el racismo y la discriminación. En segundo lugar, se diseñaron políticas de todo tipo –entre ellas, las del sistema educativo– que le apostaron a la persistente des-etnicización de las llamadas “regiones indígenas”, las más pobres del país; estas “regiones” fueron sometidas al aislamiento, la falta de inversión productiva y la constante erosión de sus sistemas de autoridades.

En consecuencia, a las y los jóvenes indígenas se les ha educado en un esquema en el que la única posibilidad de sobrevivencia ha sido la migración, ya que la pequeña comunidad rural nunca fue reconocida como un estilo de asentamiento que implica también un modelo propio de desarrollo y convivencia, pero, sobre todo, un modelo productivo que, al responder a la satisfacción de las necesidades de cada localidad y estar basado en la autosubsistencia, le impide al capital trasnacional explotar los magros bienes que cada comunidad ha logrado conservar a lo largo de más de cinco siglos de expoliación. Así, poco a poco, los sistemas de producción local han ido perdiendo viabilidad para que la población pueda generar sus medios de vida, siguiendo sus propios patrones de trabajo y desarrollo social.

La situación anterior ha tenido como resultado la constante desintegración de las sociedades indígenas asentadas en las localidades rurales, para dar lugar a un proceso mediante el cual los pueblos indígenas se han ido des-localizando y re-localizando territorialmente, mediante el reasentamiento en ámbitos urbanos, tanto nacionales como internacionales. En esta diáspora se han producido cambios sustanciales en las formas de asentamiento, así como en las identidades, prácticas y procesos productivos. Sin

embargo, estos procesos de cambio no han tenido como horizonte la incorporación sin más de los indígenas a la cultura nacional, sino la emergencia de nuevas formas de convivencia que enlazan a la pequeña comunidad rural con las “comunidades” urbanas integradas por quienes migraron. La comunidad originaria se convierte en el referente desde el que las nuevas generaciones, a menudo nacidas en el contexto urbano, se apropian de su historia y de sus prácticas y redefinen y recrean sus identidades y subjetividades. La “comunidad” urbana, en proceso de reasentamiento, constituye un referente económico de primer orden para quienes se quedaron en el asentamiento ancestral, a la vez que, contradictoriamente, se transforma en un polo de atracción para los jóvenes indígenas.

2. Vivir y estudiar en un contexto multicultural

Como señala Carrera, las sociedades indígenas, históricamente subordinadas a las sociedades criollas, son prácticamente desconocidas, porque la mentalidad del criollo domina el escenario, ya que

... el papel de la mentalidad indígena sigue siendo materia más de supuestos y deducciones que de conocimiento [...] esas sociedades siguen siendo hoy la arena en la cual se barajan enfoques generados en el seno de las sociedades criollas [a las cuales nos hemos acercado a través de] misioneros, comerciantes, rescatadores, soldados, pobladores y funcionarios expoliadores [además de] promotores de causas políticas en busca de prosélitos (Carrera, 1999, p. 16).

En todo este trayecto histórico, los pueblos indígenas han visto negadas o reducidas a simples creencias todas las categorías organizadoras de su horizonte civilizatorio. Así, concluye Carrera, las sociedades indígenas “han sido incorporadas a una suerte de escenario geohumano dispuesto para la hazaña de la conquista y la colonización; o han sido relegadas abusivamente, ya en la república, a la condición de minorías destinadas a desvanecerse” (1999, p. 19).

De acuerdo con lo anterior, los estudiantes de cualquier escuela primaria deben adquirir el dominio de dos códigos de comunicación y relacionamiento de los objetos del mundo real: lengua escrita y matemáticas. Independientemente de su cultura, la lengua escrita sigue siendo el español y la matemática se refiere al sistema lógico-axiomático occidental que, en su versión elemental, se ocupa de la aritmética y la geometría. Además, debe contar con conocimientos generales de historia, civismo, geografía y ciencias naturales, que conforman los saberes que les permitirán a los educandos acceder a los fundamentos de las ciencias y a la información mínima para ejercer sus derechos ciudadanos. Muy recientemente, se han

agregado los idiomas indígenas como lengua materna y segunda lengua; sin embargo, estos contenidos se trabajan solamente en las escuelas interculturales bilingües, pero no en las escuelas urbanas del sistema general; estas últimas parecen mantener el paradigma que relaciona los conocimientos generales con una perspectiva de acceso a la “cultura universal”.

En los planteles educativos a los que se incorporan, los educandos indígenas tendrán acceso a los planes y programas definidos desde una instancia nacional, que poco o nada se ocupa de los contextos locales, tanto ancestrales como de reasentamiento en comunidades urbanas o en otras regiones del país, en los que los niños y niñas indígenas desarrollan su vida diaria. Tampoco es evidente para el Estado que dentro de las culturas indígenas no solamente los contenidos y valores, sino la relación de las personas con su entorno y las relaciones sociales se entienden desde otra racionalidad y fundamentos. En efecto, siendo culturas de raíz colectiva, el valor de la ayuda mutua se pone en práctica cotidianamente, y es uno de los contenidos centrales de la socialización. Al insertar a los educandos indígenas en la visión individualista que es propia de la institución escolar, se provoca la confusión en un primer momento, así como la ruptura paulatina con su universo valoral y simbólico.

En consecuencia, existe una gran brecha entre lo que la escuela considera valioso aprender y las expectativas de las comunidades indígenas en relación con lo que el niño debiera recibir. Cuando el proceso educativo se concentra en la trasmisión de información cuyo valor o verdad no se cuestiona, alejada de la experiencia vivencial de los sujetos, la experiencia escolar pierde significatividad, tanto para el estudiante como para la comunidad y su familia.

Así, surge una multiplicidad de aristas problemáticas cuando nos formulamos la siguiente pregunta: ¿qué significado debería tener para los pueblos indígenas “vivir en un contexto intercultural”? En primer lugar, que la escuela responda a sus necesidades reales. Que tenga que ver con su inserción en dos mundos: aquel en el que se recrean las identidades y cultura propia, y aquel que les permite tener presencia en los espacios económicos, políticos y sociales de la sociedad mexicana. Como se ha mencionado, a lo largo de los últimos 20 años, hemos constatado que las sociedades indígenas han ido transformando paulatinamente sus sistemas y procesos de vida, de tal manera que las nociones usadas para dar cuenta de sus dinámicas socioculturales son ya insuficientes.¹

¹ Hace ya 35 años, López y Velasco (1985, p. 10) reconocían la inadecuación de lo que entonces se llamaba educación formal indigenista para referirse a las expectativas de los pueblos indígenas.

Dados los cambios constitucionales sucedidos en el primer decenio de este siglo, se generó la expectativa de que superaríamos los esquemas castellanizadores y asimiladores que consideraron lo indígena como marginal y atrasado. Pero no ha sucedido así. México conserva la distinción entre el subsistema de educación indígena y el sistema de enseñanza para toda la población, que lleva a distinguir entre “escuelas bilingües indígenas” y “escuelas generales”. En las primeras se atiende a los niños y niñas indígenas que viven en las pequeñas localidades, o aun en cabeceras municipales, cuyos padres se autodefinen como indígenas, sin que hasta la fecha haya más criterio que el ser hablantes de alguna de las lenguas indígenas nacionales, mismo que se comienza a desdibujar frente a la creciente pérdida de hablantes de las mismas o debido a los procesos migratorios propios de los indígenas, obligados a trasladarse a las ciudades para conseguir empleo, continuar estudios o desarrollar otras perspectivas de vida distintas a las que ofrece la pequeña comunidad rural.²

En las llamadas “escuelas generales” cursan sus estudios una gran cantidad de estudiantes indígenas, dada la percepción de los padres, madres y tutores en cuanto a la baja calidad de la educación que ofrecen las escuelas bilingües indígenas, sobre todo cuando se evalúa desde la perspectiva del aprendizaje del español y del acceso a otras herramientas para acceder al mercado laboral.³ Pero, además, cuando las familias se desplazan hacia los contextos urbanos, se ven forzados a ingresar a las escuelas del sistema educativo nacional, donde no solamente no se considera su identidad, lengua y cultura, sino que los educandos y sus familias recurren al ocultamiento de sus identidades o sufren los comportamientos discriminatorios que prevalecen en las interacciones entre los integrantes de la comunidad escolar (Tovar y Avilés, 2005).

² En la Ciudad de México, según el registro intercensal del INEGI, se ha reconocido la presencia de 785,000 personas que se identifican como indígenas, y que constituyen 8.8% de la población total, de las cuales 129,000 son hablantes de un idioma indígena. Se hablan en la ciudad 55 de las 68 lenguas indígenas nacionales (SEPI, 2019). Viven en distintas alcaldías, agrupados por idioma y procedencia local. Algunas comunidades lingüísticas están asentadas desde los años sesenta o antes; otros son emigrantes temporales. Algunos llegaron y llegan aún a la ciudad apoyándose en redes de paisanos, en tanto que otros, carentes de apoyo en la urbe, piden limosna y duermen en las terminales de autobuses y del Metro (Albertani, 1999). La discriminación hacia ellos se manifiesta de varias maneras, pero sobresalen la existencia de estereotipos que encasillan a los indígenas en visiones denigrantes de la persona, así como la negación de la existencia de identidades diferenciadas.

³ Durán (2016) hace un relato detallado de lo sucedido en San Jerónimo Amanalco, cuyos habitantes se trasladan diariamente a trabajar en la cercana ciudad de Texcoco, y que cuenta con una escuela indígena bilingüe, ampliamente cuestionada porque no proporciona a sus estudiantes un dominio suficiente del español, pero que tampoco adopta el náhuatl como lengua de enseñanza, ni se ocupa de su proceso de recuperación y fortalecimiento.

3. El desarrollo de habilidades cognitivas en contextos de diversidad cultural

La escuela tiene como misión fundamental el desarrollo de los procesos cognitivos de los estudiantes, a través de la apropiación de contenidos y la mejora de sus habilidades de pensamiento. Ya de por sí, esta institución parte de una perspectiva universalizante, según la cual todos los sujetos y en todos los contextos desarrollan *los mismos procesos mentales* para enfrentar las problemáticas y retos propios de los espacios laborales y de la vida cotidiana. Pero la pregunta que es obligado resolver cuando estamos en presencia de una composición multicultural de los estudiantes es la siguiente: ¿qué diferencias o matices introduce la diferencia cultural en estos procesos, y con qué enfoques debieran ser abordados en las escuelas? Para darle respuesta, es necesario hacer un recorrido histórico que nos informe cómo han ido construyéndose los marcos de referencia necesarios para solucionar esta interrogante.

A principios del siglo xx, el enfoque naturalista de investigación ubicaba los patrones de organización, participación o aprendizaje como universales para la especie humana (Cole, 1999, p. 17). Una de las consecuencias es que se consideraba como *déficit* lo sucedido al analizar las situaciones que presentaban variabilidad cultural con respecto a las concepciones únicas, aparentemente características de la especie humana. Esta perspectiva era formulada de la siguiente manera: si no se puede hacer aquello que la cultura



dominante hace, se debe a incapacidades perceptivas o cognitivas. Es decir, no era tomada en cuenta la posibilidad de existencia de habilidades desarrolladas que se vinculan al sentido y la finalidad de las tareas implicadas, ni se consideraba que, viniendo de contextos distintos, podría ser diferencial el comportamiento de la persona que no ha estado familiarizada con las tareas y los contextos (Cole, 1999, pp. 78-79).

Sin embargo, las investigaciones de Cole (1999), entre otros, revelaron la importancia del desarrollo infantil en relación con lo que habitualmente sucede en el mundo en que crecen los niños y las niñas. Se puso de relieve la necesidad de describir los fenómenos de aprendizaje como procesos modelados por el lenguaje, las prácticas sociales y las concepciones epistémicas en las que los sujetos están inmersos, estableciéndose así una apertura a analizar los procesos mentales superiores como procesos influidos por la cultura.

Surgió el cuestionamiento a las afirmaciones sobre la universalidad de la “naturaleza humana”, abriendo la posibilidad de indagar acerca del papel de la cultura en la construcción de los esquemas cognitivos con los cuales las personas articulan su aprehensión de los hechos y situaciones que son característicos de las vivencias diarias. Gran parte de los avances de investigación fueron resultado de la comparación de los procesos de resolución de problemas o de la manera como se planteaban estratégicamente las acciones de personas pertenecientes a culturas no europeas, generalmente, culturas tradicionales africanas. Estos estudios fueron el inicio de la psicología transcultural que, hasta la década de los setenta, “se centraron en conceptos piagetianos, tareas de clasificación, problemas lógicos y pruebas de memoria” (Rogoff y Chavajay, 2004, p. 124).

Uno de los principales hallazgos fue que la diferencia cultural tiene implicaciones sustanciales, mismas que cuestionaron la “generalidad del estadio de las operaciones formales y despertaron el interés hacia el rol de la familiaridad en el pensamiento operatorio concreto” (Rogoff y Chavajay, 2004, p. 125). Así, Piaget reconoció que este estadio era influido por la variabilidad cultural, porque la construcción de los procesos cognitivos, ni son generales, ni están libres del contexto en el que los sujetos están insertos.

Con respecto a los desempeños de tales personas, Cole (1999, pp. 82-83) fue encontrando la presencia y uso de conductas intelectuales estratégicas, de complejos razonamientos que dan lugar a clasificaciones y agrupamiento de objetos en categorías,⁴ a la vez que identificó diferencias

⁴ Esta percepción que ubica cómo *déficit* los desempeños atribuibles a la incidencia de la cultura propia en las formas de pensamiento o comunicación, persisten hasta la fecha en los espacios escolares. Por ejemplo, no se valora el bilingüismo de los alumnos indígenas, sino sus “errores” al usar el español cuando no es su idioma materno.

cognitivas específicas entre personas de distintas culturas, que pueden ser atribuidas a los procesos de escolarización formal, la cual “[...] induce a las personas a organizar información inconexa para recordarla después” (Cole, 1999, p. 84).

Como señalan Rogoff y Chavajay (2004), operaciones mentales tales como la clasificación de objetos eran eficientemente realizadas por sujetos adultos de baja escolaridad, si bien no recurrían a categorías taxonómicas; más bien, organizaban los objetos de acuerdo con su función. A su vez, Goody descubrió que los procesos taxonómicos de agrupación estaban relacionados con la capacidad de leer y escribir, en la medida en que dicha capacidad “es una herramienta, un amplificador, un aparato facilitador [...] que estimula la reflexión y la organización de la información” (1996, p. 109).

En consecuencia, los estudios realizados con el fin de comprender la estructuración del pensamiento lógico nos muestran de manera más evidente la importancia de revisar la matriz cultural en la que los sujetos construyen, desde el inicio de su vida, la capacidad de deducción e inferencia sin apoyo en experiencias directas (Rogoff y Chavajay, 2004), que se relaciona con la manera como una persona comprende y aplica las nociones básicas acerca de cómo se reconoce la validez de un conocimiento.

Como bien sabemos, la cultura centro-europea toma como base el razonamiento construido por medio de silogismos, mientras que las personas investigadas, no alfabetizadas, insistían en que el conocimiento puede ser valorado como verdadero o falso con base en información obtenida de la observación o vivencia directa, y no solo a partir de considerar el valor de verdad de las palabras. No haber visto un evento implica no contar con evidencia adecuada; pero una vez establecida la experiencia directa como criterio de validez, los sujetos mostraron el dominio de otras habilidades deductivas, tales como sacar conclusiones, formular hipótesis o emitir juicios sobre el valor de verdad.

4. Reconocer y valorar la diferencia cultural. La educación culturalmente pertinente

En la mayoría de los debates actuales sobre la relación entre cultura, educación y aprendizaje aparecen el contexto y la situación como elementos que determinan el aprendizaje, a la vez que se han incorporado categorías explicativas que resaltan la actividad y la práctica como dimensiones de la manera como se constituye la lógica desde la cual algo tiene sentido para quien lo debe aprender. Desde el punto de vista de Taylor (1987), las prácticas sociales constituyen el espacio en el que los sujetos, actuando colectivamente, construyen los esquemas cognitivos desde los que la mente capta significados, categorías y relaciones desde las que se razona y percibe lo real.

Para comprender cuáles rasgos de la cultura de los pueblos indígenas son determinantes para aprehender y construir conocimientos, es necesario acercarse a los complejos procesos a través de los cuales las culturas indígenas construyen sus formas de comprensión del mundo. Se trata de dar cuenta de cómo se van construyendo los procesos mentales superiores desde la infancia, cimentados en esquemas cognitivos y valorales que guían la actuación y las formas de atribuir significado de los integrantes de esas culturas.

En primer lugar, destaca la *dimensión colectiva* de las culturas indígenas, que suponen una muy característica construcción de la subjetividad de las personas en términos de autoperibirse desde una dimensión intersubjetiva que Lenkersdorf (2002) llamó *nosótrica*, en oposición a la construcción del *yo individual* que caracteriza a las subjetividades modernas. Esta indiferenciación de la acción individual como centro de la acción forma parte, no solo de la estructura comunicativa característica de los idiomas indígenas, sino de los valores que cimientan el actuar cotidiano, incluida la toma de decisiones. Como ha analizado Gaskins (2010) en el caso de la cultura maya, la socialización de los infantes se da en el marco del *colectivo familiar* a través de la incorporación a las tareas familiares organizadas en torno al trabajo adulto. Zambrana (2008) documenta cómo se construye la subjetividad infantil de los niños quechuas a partir de la incorporación a los procesos productivos familiares; según Jiménez (2009) los niños y niñas ñu sau aprenden insertos en los colectivos familiares para participar después en los *colectivos comunitarios*, primero como observadores y posteriormente como aprendices-participantes, en los sistemas de cargos comunitarios que son característicos de las formas propias de gobierno indígena (Hernández, 2016).



Para comprender cuáles rasgos de la cultura de los pueblos indígenas son determinantes para aprehender y construir conocimientos, es necesario acercarse a los complejos procesos a través de los cuales las culturas indígenas construyen sus formas de comprensión del mundo. Se trata de dar cuenta de cómo se van construyendo los procesos mentales superiores desde la infancia,

En segundo lugar, es importante recuperar la construcción de la personalidad de los sujetos en tanto pertenecientes a la especie humana, que se entiende en interacción con otras múltiples subjetividades y formas de existencia, en el marco de un cosmos en el que todo lo creado se relaciona. Esta pluralidad de subjetividades entran en interacción regidas por los mismos valores, que son a la vez entendidos como leyes que regulan la organización del cosmos: la reciprocidad como principio básico de la justicia cósmica, la complementariedad como basamento del diario existir y del desarrollo de esa totalidad compleja, el cosmos o mundo, que integra unidades interdependientes entre sí, dimensiones y un orden jerárquico en el que las personas, al igual que cualquier otro componente de la creación, ocupan un lugar y tienen una función: en síntesis, el cosmos es un conjunto organizado y con estructura, funcional, relacionado e interdependiente, denominado desde la comunidad tseltal como *kuxlejaltik ta baluminal* –nuestra vida en la totalidad– (López, 2017, p. 16).

Bajo este enfoque, *ich'el ta muk* –tomar en cuenta– constituye la norma ética que regula la relación de convivencia y respeto entre personas, pero también incluye *tomar en cuenta* el territorio, la naturaleza, los fenómenos naturales; “... este espacio no sólo nos pertenece a nosotros como hombres, sino además están las entidades sagradas, los espacios sagrados” (López, 2017, p. 30). Cada persona está inserta en la multiplicidad de relaciones que se derivan de la coexistencia con los seres, sean humanos o no, que son parte del mundo. En consecuencia, “... la ‘realidad’ [como un todo holístico] recién ‘es’ como conjunto de ‘seres’ y ‘acontecimientos’ interrelacionados [...]” (Estermann, 1998, p. 116).

Como resultado de las dos premisas anteriores, el desarrollo de los procesos de pensamiento de los pueblos indígenas adquiere matices diferentes a aquellos que son característica de la modernidad.

5. A manera de conclusión: vivir y estudiar en un país multicultural

Como parte del proceso de reasentamiento en distintos territorios, los pueblos indígenas han ido generando pequeños enclaves de vida cotidiana en las ciudades, que funcionan como *nichos de identidad* para la reproducción cultural (Camus, 2002). Ahora bien, cabe preguntarse: en un país que reivindica la interculturalidad, ¿cuáles son las alternativas que puede ofrecer el sistema educativo a las poblaciones culturalmente diferenciadas que lo conforman?

Un conjunto de reflexiones han ido delineando la necesidad de impulsar una dimensión de los procesos de producción del conocimiento *en diálogo* entre quienes lo generan, bajo un principio de *equidad epistémica*, que reivindica el derecho de todo conocimiento a pretender su validez, e incluye la



estructura axiológica, de normas y valores epistémicos y metodológicos que lo sustentan, en la medida es que es resultado de las prácticas sociales y cognitivas de quienes lo elaboran, usan o comunican.

Además, el diálogo con equidad epistémica parte de la premisa de que el conocimiento no existe al margen de quienes lo producen: potencia a los sujetos para que reflexionen y reproduzcan su cultura, a la vez que conocen, exploran y comparan sus experiencias con otra(s) cultura(s) (Santos, 2019). En esta perspectiva, la epistemología se entiende como la disciplina

que analiza críticamente las prácticas cognitivas de sujetos en situaciones concretas (Olivé, 2009). El diálogo de saberes no aspira a la analogía ni a la reducción de los significados mediante la homología de los significantes, ni busca puntos comunes; no deja de lado las diferencias, las polisemias, los silencios y las significaciones creativas.

Un aspecto crucial de este enfoque radica en que la estructura axiológica es inseparable del resto de la práctica cognitiva, y esta a su vez forma parte de un medio cultural, social y ecológico específico. Como señala De la Peza, con respecto al sentido cuando se traduce de una lengua a otra, o de una cultura a otra, requiere considerar que

... el sentido no se encuentra en la observación directa de la cosa misma, sino en la articulación que cada cultura –como sistema simbólico– establece entre la cosa como referente, como objeto “pensado”, y “la manera de pensar” –de simbolizar– de quien la piensa (De la Peza, 2012, p. 194).

La formación de los educandos no puede obviar que el propósito de entablar un diálogo entre pensamiento eurocéntrico y pensamiento ancestral es una labor de tejido que une tanto la manera en la que se ha producido el primero como la forma en que se ha sostenido el segundo:

Este es un ejercicio que nos permite afianzar lo que intentamos indagar, pero también, en lo poquito que se pueda producir, aportar a la sociedad, al mundo, porque hoy necesitamos entender el mundo desde la pluralidad, entendernos nosotros mismos desde la dimensión no puramente racional y de eso se trata: cómo entender el pensamiento ancestral no simplemente desde la racionalidad, sino desde otras dimensiones (Sánchez y Mora, 2019, p. 292).

Esta es, desde el diálogo de saberes, la búsqueda que debe orientar el rediseño curricular y las estrategias pedagógicas destinadas a quienes, desde la precariedad de sus condiciones de vida, han mantenido y enriquecido a lo largo de nuestra historia la diversidad cultural y lingüística que nos caracteriza:

Esta epistemología se nutre de nuevas posibilidades de resignificar lo aprendido y aprender otras formas de producir conocimiento, antes invalidadas por el estatuto de verdad académica. Esta transmisión de conocimientos de los pueblos originarios ha logrado mantener prácticas de convivencia pacífica, de procesos colectivos y comunales que desarrollan lazos de solidaridad entre especies humanas y no humanas, enraizadas en valores de la cosmo-comunidad (Sánchez y Mora, 2019, p. 293).

REFERENCIAS

- Albertani, C. (1999). Los pueblos indígenas y la Ciudad de México. Una aproximación. *Política y Cultura* (012), 195-221. México: UAM-Xochimilco.
- Camus, M. (2002). *Ser indígena en Ciudad de Guatemala*. Guatemala: Flacso.
- Cardona, G. R. (1994). *Los lenguajes del saber*. Madrid, España: Gedisa.
- Carrera, D. G. (1999). Introducción general. En *Historia general de América Latina I. Las sociedades originarias* (pp. 11-23). París, Francia: Editorial Trotta-UNESCO.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid, España: Morata.
- Durán, E. L. C. (2016). *La educación indígena en San Jerónimo Amanalco, Texcoco: La historia desde sus fundadores*. Tesina. México: UPN.
- Estermann, J. (1998). *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Gaskins, S. (2010). La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente. En L. de León (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (pp. 37-76). México: CIESAS.
- Goody, J. (1996). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona, España: Gedisa.
- Hernández, J. M. (2016). *La gestión comunal en materia educativa como ejercicio de derecho de la Libre Determinación en la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca*. Tesis. México: UPN.
- Herrera, F. C. y Santander, M. T. (2018). Resignificando la tecnología. Una comprensión crítica desde lo situado. En C. L. Piedrahita, P. Vommaroy y X. Insausti U. (eds.), *Indocilidad reflexiva: el pensamiento crítico como forma*

- de creación y resistencia*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Clacso-Editorial Magisterio.
- Jiménez, J. (2009). *La educación comunitaria: base para el desarrollo de una educación intercultural bilingüe en una comunidad ñu sau de Oaxaca*. Tesis. México: UPN.
- Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- López, G. y Velasco, S. (1985). *Aportaciones indias a la educación*. México: Conafe-SEP-Ediciones El Caballito.
- López, E. W. (2017). *La relacionalidad con el territorio y la naturaleza en la comunidad de Cuxuljá. Ocosingo, Chiapas. Un acercamiento a la enseñanza de la historia*. Tesis. México: UPN.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En L. Olive *et al.*, *Pluralismo epistemológico*. La Paz, Bolivia: Clacso-CIDES-UMSA-Muela del Diablo Editores.
- Peza, M. C. de la (2012). Consideraciones sobre la traducción en la investigación horizontal. En S. Corona y O. Kalmeier, *En diálogo: metodologías horizontales de investigación en Ciencias Sociales y Culturales* (pp. 85-207). Barcelona, España: Gedisa.
- SEPI (2019). Lenguas indígenas en la CDMX. Recuperado de <https://www.sepi.cdmx.gob.mx/lenguas-indigenas#:~:text=En%20la%20CDMX%20se%20hablan,%25%20y%20mazahua%20con%206.4%25>
- Rogoff, B. y Chavajay, P. (mayo-agosto, 2004). Las bases culturales del desarrollo cognitivo. Evolución de la investigación en este campo en Norteamérica. *Revista Educación y Pedagogía*, XVI (39). Medellín; Colombia: Universidad de Antioquia-Facultad de Educación.
- Sánchez, F. y Mora, A. (2019). Epistemologías del fuego, una propuesta a partir del pensamiento ancestral. *Revista Misión Jurídica*, 12 (16), 281- 308.
- Santos, B. de S. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*. Madrid, España: Trotta.
- Taylor, C. (1987). Overcoming epistemology. En K. Baynes, J. Bohman y T. McCarthy (eds.), *After Philosophy: End or Transformation*. Massachusetts, Estados Unidos: MIT Press.
- Tovar, M. y Avilés, M. V. (2005). México. En R. Hevia y C. Hirmas (coords.), *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela: casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Brasil*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145989>
- Zambrana, A. (2008). *Papawan Khuska Wiñaspa. Socialización de niños quechuas en torno a la producción de papa*. Cochabamba, Bolivia: UMSS-PROEIB Andes-Plural Editores.

DISCRIMINACIÓN ESCOLAR DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA MIGRANTE. ENTRE PROBLEMAS Y SOLUCIONES

◀ ROSAURA GALEANA CISNEROS*
rgaleana@upn.mx

Resumen

Una de las poblaciones cuyos derechos han sido históricamente vulnerados, tanto en sus lugares de origen como de tránsito y de destino, es la migrante, dentro de la cual la niñez infantil y adolescente llega a ser discriminada de diversas maneras en su intento por ingresar a la escuela y, cuando lo logra, su permanencia se ve constantemente amenazada por el desconocimiento y la falta de respeto a su contexto social, cultural, económico, familiar e historia individual. Por lo anterior, es fundamental crear o rediseñar programas, estrategias y materiales destinados a la atención educativa con equidad, calidad y pertinencia, para migrantes nacionales e internacionales.

Palabras clave: migración nacional, migración internacional, niñez y adolescencia migrante, discriminación, racismo, derecho a la educación.

One of the populations whose rights have been historically violated, both in their places of origin and transit and destination, is that of migrants, within which children and adolescents become discriminated against in various ways in their attempt to enter school and, when they do, their permanence is constantly threatened by ignorance and lack of respect for their social, cultural, economic and family context, as well as their individual history. Therefore, it is essential to create or redesign programs, strategies and materials aimed at an educational attention for national and international migrants with equity, quality and relevance.

* Profesora-investigadora de la UPN Ajusco. Líneas de generación de conocimiento: Migración y educación, Ausentismo y deserción escolar, así como Trabajo infantil y adolescente.

INTRODUCCIÓN

... si no eras de aquí [San Quintín] tú tenías que convertirte en alguien de aquí, de otra manera te discriminaban, se burlaban de ti, te decían tú eres de allá, tú estás bajito, tú estás moreno, tú no hablas bien el español [...] Casi te obligan a igualarte a la cultura de aquí, a las costumbres de aquí, a las enseñanzas de aquí, a la ropa de aquí, todo lo que es el mundo de aquí (Fragmento de entrevista a joven oaxaqueño, en San Quintín, California; Vargas, 2020).

¿Alguna vez has sido discriminada o discriminado de alguna forma?, ¿dónde y en qué circunstancia se efectuó?, ¿fue posible que dijeras algo, pudieras defenderte o tuviste que guardar silencio? Estas son algunas preguntas cuyas respuestas pueden ser variadas, ya que esta práctica está tan arraigada que sucede en cualquier ámbito de la vida pública o privada, entre personas del mismo grupo sociocultural y más aún entre grupos diferentes, cada uno con sus propias formas de ser, pensar y actuar en el mundo.

Por supuesto que la escuela no es una isla y al ser un espacio educativo fundamental de encuentro, aprendizaje y socialización entre personas de diversos orígenes e historias individuales y sociales, genera o reproduce prácticas de la sociedad en la que está inserta. En este sentido, la pregunta que surge y se pretende contestar en este artículo es: ¿qué pasa con la niñez que tuvo que emigrar con su familia o de manera individual cuando logra acceder a una escuela ubicada en una comunidad, región o país diferente al de su lugar de origen?

A continuación, se presentarán, en primera instancia, conceptos y datos sobre la migración y la discriminación, para proseguir con la discrimina-

ción escolar; posteriormente, se mencionarán de manera general los programas educativos que han atendido a esta población, así como varias de las estrategias planteadas por investigadores, instituciones nacionales e internacionales, organizaciones de la sociedad civil, además de una serie de sugerencias para poner en marcha en la escuela y en el aula.



MIGRACIÓN

De acuerdo con la Organización Internacional de las Migraciones (OIM), la migración se define como:

Movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos (OIM, 2006, p. 38).

Existe una gran diversidad de tipos de migración, entre los cuales destacan la *migración nacional* definida como:

Movimiento de personas de una región a otra en un mismo país con el propósito de establecer una nueva residencia. Esta migración puede ser temporal o permanente. Los migrantes internos se desplazan en el país pero permanecen en él (OIM, 2006, p. 40);

y la *migración internacional*, definida en los siguientes términos:

Movimiento de personas que dejan su país de origen o en el que tienen residencia habitual, para establecerse temporal o permanentemente en otro país distinto al suyo. Estas personas para ello han debido atravesar una frontera (OIM, 2006, p. 40).

En los resultados del Censo 2020 presentados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, se menciona que

... la población residente en México y nacida en otro país es de 1 212 252 habitantes, de ellos, 797 266 personas nacieron en Estados Unidos de América, 56 810 personas en la República de Guatemala y 52 948 son originarios de la República Bolivariana de Venezuela (INEGI, 2021, p. 2).

Por otro lado, en los movimientos de población entre México y Estados Unidos es importante considerar a los individuos o familias mexicanas que emigraron a Estados Unidos y que por diversas circunstancias tuvieron que retornar al país, además de quienes han tenido que emigrar de Centroamérica, Sudamérica, el Caribe e incluso del Continente Africano, pasando por México, para intentar llegar a Estados Unidos.¹

¹ La Secretaría de Gobernación y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) (2015, p. 2) señalan que el principal corredor migratorio es México-Estados Unidos seguido del

En cuanto a la migración nacional destacan las familias jornaleras migrantes, que viajan principalmente de los estados del sur del país: Oaxaca, Guerrero, Chiapas, o sureste como Veracruz, hacia campos agroindustriales de estados del centro y norte: Guanajuato, San Luis Potosí, Sonora, Sinaloa, Baja California y Baja California Sur. Por su parte, estados como Chiapas no solamente son “expulsores” de trabajadores rurales, sino también son receptores de inmigrantes internacionales centroamericanos, principalmente guatemaltecos.

El tema de la migración es tan amplio y diverso como múltiples son sus causas, características y consecuencias, entre las que destaca la condición de pobreza económica. En este siglo XXI, miles de personas no tienen otra opción más que migrar solos o con sus familias, con la finalidad de obtener algún tipo de ingreso para cubrir sus necesidades básicas como alimentarse, contar con un sitio donde vivir y, si les es posible, acceder a servicios de salud y educación, entre otros derechos que no son cubiertos en sus lugares de origen. Las respuestas frecuentes sobre por qué salieron del lugar donde nacieron o crecieron se refieren a la expectativa de progreso o la mejora de sus condiciones de vida. El siguiente fragmento de una entrevista realizada en una colonia cercana a los campos jornaleros en Mexicali, Baja California, en 2005,² da muestra de dicha expectativa y de cómo se llega a vivir la diferencia.

Entrevistadora: señora [jornalera], ¿por qué se vino de su tierra [un pueblo de Tlapa, Guerrero], a Mexicali con sus hijos?, ¿cuál es la diferencia?

Señora: la diferencia es que allá donde vivía comíamos ratas de campo y acá mis hijos pueden comer corn flakes y leche.

DISCRIMINACIÓN

Respecto al concepto de discriminación, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación,³ en su artículo 1º., apartado III, señala que:

Se entenderá por *discriminación toda distinción, exclusión, restricción o preferencia* que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos

corredor Rusia-Ucrania.

² Entrevista realizada en el marco de la Evaluación del Programa de Atención a Menores en Circunstancias Especialmente Difíciles (PAMCEDAR), en San Quintín y Mexicali, Baja California.

³ Documento consultado con la reforma DOF-21-06-18.

humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: *el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo* [cursivas propias].

También se entenderá como discriminación la homofobia, misoginia, cualquier manifestación de *xenofobia*, segregación racial, antisemitismo, así como la *discriminación racial* y otras formas conexas de intolerancia [cursivas propias].

Entre los grupos de migrantes nacionales e internacionales, los hijos e hijas tanto de las familias jornaleras agrícolas como de mexicanos retornados o repatriados de Estados Unidos, presentan mayores condiciones de vulnerabilidad y sufren de diversas formas de discriminación y racismo. Cuando logran establecerse en algún sitio, la consecución de cualquiera de sus derechos humanos se encuentra con obstáculos o barreras que dificultan o anulan la posibilidad de obtenerlos, como en el caso del derecho a la educación.

LA DISCRIMINACIÓN DE ESTUDIANTES MIGRANTES EN LAS ESCUELAS

... como a los dos días mi hijo llegó llorando [de la escuela] y le dije: “¿qué tienes, papá?”. Y ya me dice: “es que los niños me están diciendo que soy un extraterrestre [...] es que [no sé quién la verdad ya ni me acuerdo del nombre del niño] dice que los extraterrestres vienen de Estados Unidos y que yo soy un extraterrestre y entonces ya nadie quiere jugar conmigo y me pican y me dicen que soy un extraterrestre” y me dio mucho coraje (fragmento de entrevista a madre de familia retornada de Estados Unidos al Estado de México; García, 2020, p. 75).

La inasistencia y la deserción temporal o definitiva de las escuelas se relaciona, además de otros aspectos, con problemas de migración. Entre las características generales de niñas, niños y adolescentes que abandonan la escuela, señaladas en investigaciones sobre inasistencia y deserción escolar (Galeana, 1997 y 2016), figuran: la escasez de recursos económicos, la necesidad del trabajo infantil, el bajo o nulo apoyo escolar por parte de la familia,

la preferencia por el estudio en varones a diferencia de las niñas, y destacan: a) el paso por *continuas migraciones*, por lo que llegan a vivir frecuentemente cambios de vivienda y de escuela, y b) la *discriminación hacia su presentación física, sus costumbres, sus hábitos y sus formas de hablar*, respecto de los señalados por los libros de texto, maestros y alumnos provenientes de otros sectores sociales.

En todos los niveles educativos, las niñas, los niños, los adolescentes, los jóvenes y los adultos en condiciones de vulnerabilidad que se encuentran viviendo algún tipo de migración, experimentan diversas formas de discriminación en las que se les restringe o excluye de la posibilidad de acceder, continuar y lograr terminar sus estudios. Al respecto, en el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, organizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se señaló que: “La discriminación es uno de los principales obstáculos para que niños migrantes y refugiados logren una educación de calidad en los países de acogida” (Noguera, 2021, p. 2).

Una primera forma de discriminación es la que se ejerce desde el momento en que las escuelas del nuevo lugar *no permiten la inscripción* o llegan a las escuelas –tanto a indígenas que salieron de sus comunidades de origen como a chicas y chicos que partieron de alguna localidad o condado en donde se encontraban en Estados Unidos– sin los documentos de identidad o boletas de calificaciones, entre otros requisitos que les exigen. En ambos casos, son diversas las posibles causas por las cuales no cuentan con los papeles mencionados, como: la salida en forma rápida o súbita (por ejemplo, en una deportación), por no haber podido dar aviso con tiempo a las autoridades o docentes facultados para entregar la documentación correspondiente, la pérdida de objetos y documentos en el trayecto, entre otras circunstancias.



A pesar de la existencia de una serie de instrumentos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Convención de los Derechos de los Niños, y de instrumentos jurídicos nacionales como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley Federal de Educación, en los que se reconocen las garantías y los derechos humanos en general y en particular el de la educación, actualmente se sigue restringiendo o negando este derecho a

quienes más lo necesitan como una opción legal u honesta que les permitiría transformar y mejorar sus condiciones de vida.

Otras formas de discriminación ejercida en contra de niñas y niños migrantes o hijos de migrantes, nacionales o internacionales, son las que suceden al interior de las escuelas. Para quienes han logrado ingresar a la escuela en el nuevo lugar, es un gran logro; sin embargo, este va disminuyendo en la medida en que la recepción y el trato de los demás estudiantes y docentes o directivos, en vez de ser amistosa es áspera, descalificadora o indiferente. La presencia de los recién llegados frente a “los otros” pasa por ojos escrutadores que “escanean” y estigmatizan por su color de piel y cabello, la estatura, la manera de hablar, cómo se mueven, la forma de vestir, el objeto en el que cargan sus útiles escolares o su participación en clase, entre otros aspectos.

La discriminación junto con el racismo⁴ son construcciones sociales que se han generado y desarrollado a lo largo de la historia de la humanidad, por lo que han adoptado formas diferentes según la diversidad de contextos y sujetos. En México, al igual que en otros países del mundo, ser indígena o afrodescendiente es motivo suficiente para ser discriminado. El Conapred ha señalado que millones de personas en nuestro país, entre ellos los indígenas y los afroamericanos, “están expuestos al maltrato, marginación y rechazo por su apariencia física, en relación a su color de piel u origen étnico” (Conapred, 2011, p. 1).

Respecto a niñas y niños, hijos e hijas de jornaleros agrícolas, Vargas, en un estudio con segundas generaciones de jóvenes migrantes en su paso como niños por la escuela, encontró que

... aquellos jóvenes que lograron escolarizarse durante su infancia experimentaron situaciones de discriminación por sus características fenotípicas (estatura y color de la piel), de clase por su condición de hijos de trabajadores agrícolas, y étnicas por el uso de la lengua materna y la procedencia oaxaqueña (Vargas, 2020, p. 56).

Como se puede observar en los párrafos anteriores, además de ejercerse *discriminación racial* por las características fenotípicas de los sujetos, también

⁴ La Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial expresa que la “discriminación racial” denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública”.

se lleva a cabo una *discriminación lingüística* por el uso de su idioma materno diferente al español, en el caso de niñas, niños y adolescentes indígenas; y con las y los retornados a México, cuando el hablar inglés en lugar de español es motivo de discriminación que llega a rayar en el *bullying* o maltrato entre pares.⁵ Una consecuencia frecuente es la “canalización” a grados inferiores a los que cursaban en sus lugares de origen.

Junto con lo anterior, una forma en que las mencionadas prácticas discriminatorias impactan en la vida de cada niña, niño o adolescente, es afectando su autoestima, de tal manera que la tristeza, la depresión, el coraje o la melancolía, sean sentimientos o emociones presentes, a menos de que los directivos, los docentes y los pares logren establecer un ambiente cálido y respetuoso.

El desconocimiento de quiénes son las y los estudiantes, cuál es su cultura y las diferentes manifestaciones de la misma, no solo en formas folclorizadas sino con respecto a los significados de las prácticas culturales que realizan, entre otros elementos, construye una enorme distancia no solamente a nivel personal sino también en cuanto a los contenidos curriculares. De acuerdo con Despaigne y Jacobo, “La escuela sigue siendo una institución monolítica que no ofrece educación inclusiva ni valora la diferencia, la particularidad y la irregularidad” (2016, p. 2, citando a Giroux, 1997). En este sentido, trabajar de forma inclusiva e intercultural requiere comenzar por darse la oportunidad de conocer la variedad de estudiantes que asisten a las escuelas y trascender los “imaginarios que tienden a atribuir a los y las migrantes una serie de déficits académicos y de comportamiento que dificultan su proceso de inclusión y su plena participación en las escuelas” (Cerón, Pérez Alvarado, y Poblete, 2017, p. 242).

Entre las reflexiones de los resultados de la investigación sobre acceso, permanencia y logro educativo de niñas y niños migrantes en México (Rodríguez, Islas y Patiño), se menciona que “niñas, niños y jóvenes migrantes experimentan una de las peores formas de exclusión educativa” (2019, p. 6),

⁵ De acuerdo con Orte (2006, p. 3), “El bullying es una forma de maltrato e intimidación entre iguales, niños y adolescentes. Es una conducta agresiva intencional y persistente a lo largo del tiempo contra una misma persona. Hay pues una intencionalidad negativa: hacerle daño a alguien repetidamente a lo largo del tiempo, en una relación interpersonal caracterizada por el desequilibrio de poder, que se produce sin provocación. Suele llevarlo a cabo una persona o varias, aunque también se producen procesos de grupo [...] El bullying puede ser directo o indirecto, activo o pasivo, y suele tomar tres formas: físico (pegar, dar patadas, escupir, empujar, destruir, ocultar o apropiarse de las pertenencias), verbal (burlas, bromas de mal gusto, poner motes amenazas) y psicológico (divulgar rumores desagradables, manipular las relaciones sociales, implicarse en actos de exclusión social, extorsión o intimidación). El bullying también puede estar relacionado con varias formas de persecución, aislamiento social y/o intimidación incluyendo actos hostiles contra las minorías raciales y étnicas y jóvenes gays y lesbianas”.

y “pocos migrantes acceden a la escuela, de los pocos que llegan a asistir, poquísimos son los que continúan hasta terminar el tercer grado de secundaria y, de éstos, la mayoría egresa sin dominar los niveles mínimos de aprendizaje” (Rodríguez, Islas y Patiño, 2019, p. 7).

A partir de lo anterior, se plantea la necesidad de diseñar o re-diseñar e implementar, evaluar y dar seguimiento, a programas, estrategias y materiales didácticos que permitan y fomenten la inclusión respetuosa y digna de la variedad de estudiantes en situación de migración que llegan a las escuelas.

PROGRAMAS, ESTRATEGIAS Y SUGERENCIAS PARA ATENDER A LA NIÑEZ MIGRANTE EN LAS ESCUELAS

Una serie de investigadores, organismos nacionales e internacionales y organizaciones de la sociedad civil⁶ han planteado varios lineamientos o estrategias y programas (algunos ya aplicados) para esta población. A partir de ello, se realizan las siguientes consideraciones:

Es fundamental que los gobiernos de todos los países y en particular el de México, destinen de manera suficiente y sostenida los recursos humanos, financieros y materiales indispensables para la atención equitativa y de calidad que facilite y fomente la escolarización de niñas, niños y adolescentes migrantes. Es recomendable evaluar y retomar los elementos valiosos de los programas y las estrategias educativas anteriormente aplicados como la Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante (MEIPIM), impulsado por la Secretaría de Educación Pública (SEP); el Programa de Preescolar y Primaria para Niñas y Niños Jornaleros Migrantes (Pronim), llevado a cabo por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe); los cuales prácticamente se diluyeron en el Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE).



⁶ Entre los investigadores mencionados están los planteamientos de Vera y Rodríguez, 2009; Vargas y Camacho, 2015; Zúñiga, 2013; Cerón, Pérez Alvarado y Poblete, 2017; Vargas, 2018; Despaigne y Jacobo, 2016; Olsen, 2020; Noguera, 2021; Mondaca, Muñoz, Gajardoby Gairín (2018); Varela y Pech, 2021, entre otros; así como organismos internacionales como la UNESCO y organizaciones de la sociedad civil como, por ejemplo: el Centro Educativo Intercultural Nemi, en León, Guanajuato, México.

Otros programas vigentes para migrantes internacionales son el de Educación Sin Fronteras, que lleva a cabo el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en Baja California y en la Ciudad de México; y el Programa Binacional de Educación Migrante México-Estados Unidos (Probem). El primero atiende a una diversidad de personas de origen mexicano y otras nacionalidades para alfabetizarlas o brindarles educación primaria o secundaria; mientras que el segundo realiza acciones de carácter administrativo para apoyar el registro y acceso en preescolar, primaria y secundaria; sin embargo, ambos programas no atienden totalmente la creciente demanda.

Más allá de la dotación de la infraestructura y los recursos materiales necesarios, un elemento primordial es el trabajo cotidiano que es posible realizar en las escuelas y en las aulas, como se plantea en los siguientes puntos:

- a) Recabar información sobre los contextos de origen, de tránsito y de destino, así como el tipo de migración realizada por las familias y sus hijas e hijos que asisten a la escuela. Es decir, conocer de dónde salieron, por dónde pasaron y a dónde llegaron. Entre más se investigue y se conozcan los contextos de origen y el tipo de migración efectuada, será mayor la posibilidad de acercarse a las niñas, niños o adolescentes, y a sus familias.
- b) Indagar sobre los sujetos: ¿quiénes son las niñas, los niños, adolescentes o jóvenes que llegan a la escuela?, ¿cómo se llaman?, ¿de qué lugar del mundo vienen?, ¿cómo es ese lugar?, ¿cómo viven por allá?, ¿cómo se sienten en la escuela?, ¿qué les gustaría conocer del nuevo lugar?, entre otras preguntas⁷ que se pueden realizar para el trabajo con todo el grupo y, en particular, con quienes no son oriundos del lugar.

La investigación de los dos puntos anteriores permite construir una plataforma que visibiliza y fomenta la participación de las niñas, niños y adolescentes migrantes. También el reconocimiento y valoración de cada persona, su familia y el contexto de donde llegaron. Además, si se cuenta con dicha información, se podrán incluir aspectos significativos relacionados con los contenidos curriculares y las actividades extracurriculares. Las y los docentes tienen, a partir de la información recabada, un material valioso para lograr que la experiencia en la escuela sea grata y digna para las y los estudiantes.

Por otro lado, se facilita la posibilidad de llevar a cabo estrategias y elaborar materiales educativos, pertinentes y relevantes, que partan del conocimiento y no de imágenes estereotipadas.

⁷ Se sugiere que además de conversar con las y los estudiantes migrantes se pueden diseñar y aplicar cuestionarios, entrevistas y observaciones, efectuar dinámicas, juegos y diversas actividades más para ampliar la información y establecer mayor y mejor interacción.

Entre las propuestas que se sugieren para apoyar el acceso y estancia de las y los estudiantes migrantes, están:

- Flexibilización de los requisitos administrativos, para facilitar el registro y acceso a las escuelas, de niñas, niños y adolescentes migrantes.⁸
- Diseño y realización de actividades de recepción, que permitan un primer contacto amable con los recién llegados. Estas pueden ir acompañadas de carteles de bienvenida u otros elementos.
- Incorporación e inclusión de las y los estudiantes migrantes en los grupos escolares, con cordialidad y respeto para cada alumno.
- Diseñar e incluir contenidos y actividades con la perspectiva de diversidad e interculturalidad y derechos humanos.
- Capacitación y diseño de estrategias y materiales de apoyo a la enseñanza y aprendizaje de las segundas lenguas, para docentes y directivos, con la finalidad de comunicarse de manera efectiva en el aula, en el caso de estudiantes que no hablen español como primera lengua.
- Brindar información e invitar a participar en actividades escolares a los integrantes de las familias de los recién llegados.
- Ampliar la información sobre el tema de migración, a través de folletos, carteles, videos, programas de radio,⁹ entre otros materiales, que existen o se pueden elaborar.
- Realizar actividades lúdicas y artísticas que permitan a niñas, niños, adolescentes y jóvenes que se han encontrado en situaciones de migración, expresar de diversas maneras las experiencias y aprendizajes obtenidos.

Una “vacuna” contra la discriminación y el racismo que se ejerce sobre los grupos cuyos derechos han sido históricamente vulnerados como las personas migrantes, es la que se “inyecta” a directivos, docentes y estudiantes capaces de construir espacios respetuosos de la dignidad humana en las escuelas.

⁸ Países (como Chile) que han tenido éxito con los Sistemas de Administración Escolar (Olsen, 2020).

⁹ Se recomienda entrar a la plataforma de Facebook, del Observatorio Regional de las Migraciones, promovido por el Colegio de Michoacán, que realiza una serie de actividades destinadas a difundir diversas temáticas y actividades relacionadas con el tema de la migración.

REFERENCIAS

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2018). Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Nueva Ley publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 11 de junio de 2003. Texto Vigente. Última reforma publicada DOF 21-06-2018.
- Cerón, L., Pérez Alvarado, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11 (2), 233-246. Recuperado de www.rinace.net/rlei
- Conapred-CNDH-UNAM-Conacyt (2017). Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017. Principales Resultados. México.
- Conapred (2011). Documento Informativo sobre la Discriminación Racial en México. México.
- Despaigne, C. y Jacobo, M. (julio-diciembre, 2016). Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* (47), 1-17. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco.
- Escalante, Y. (2009). Derechos de los pueblos indígenas y discriminación étnica o racial. *Cuadernos de la igualdad* (11). México: Conapred.
- Galeana, R. (1997). *La infancia desertora*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Galeana, R. (2016). *Identificación de subpoblaciones de niños que no asisten a la escuela y caracterización de los factores asociados a la problemática*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- García, L. (2020). *Integración escolar de niños migrantes provenientes de Estados Unidos en la educación básica: estudio de caso en Toluca y Tenancingo, Estado de México*. Tesis de Licenciatura en Trabajo Social. México: Facultad de Ciencias de la Conducta-Universidad Autónoma del Estado de México.
- INEGI (2021). En México somos 126 014 024 habitantes: Censo de Población y Vivienda 2020. Comunicado de Prensa núm. 24/21, 25 de enero de 2021, p. 2.
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Revista Estudios atacameños Arqueología y Antropología Surandinas* (57). Chile. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>
- Noguera, S. (2021). La discriminación, un obstáculo para la educación de niños migrantes y refugiados. Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación. Cali, Colombia: UNESCO.

- OIM (2006). *Glosario sobre las Migraciones. Derecho Internacional sobre la Migración. No. 7*. Ginebra, Suiza.
- Olsen, A. S. (2020). ¿Cómo disminuir las barreras de acceso de niños migrantes en escuelas?”. En *La Maleta Abierta*. Chile. Recuperado de <https://blogs.iadb.org/migracion/es/como-disminuir-las-barreras-de-acceso-de-ninos-migrantes-en-escuelas/>
- ONU (1965). Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial. Asamblea General en su Resolución 2106 A (XX), de 21 de diciembre de 1965. Entrada en vigor: 4 de enero de 1969. Vol. 660.
- Orte, C. (2006). Nuevas perspectivas sobre la violencia y el *bullying* escolar. *Revista Panorama Social* (3), 27-41. Palma de Mallorca, España.
- Rodríguez C., Islas, J. M. y Patiño, P. (2019). *Acceso, permanencia y logro educativo de niñas y niños migrantes en México*. Reporte Parcial de Investigación. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Comie 2019, México.
- Secretaría de Gobernación y Conapred (2015). Documento informativo sobre 18 de diciembre, Día Internacional de las Personas Migrantes. México.
- Varela, I. A. y Pech, B. (enero-marzo de 2021). Racismos, educación y poblaciones indígenas y afrodescendientes en México. *Universidades* (87). UDUAL [doi:https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.523](https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.523)
- Vargas, S. (2020). ¿Americanizar, asimilar, aculturar? Incorporaciones subalternas de las segundas generaciones de migrantes desde la experiencia de jóvenes indígenas de Oaxaca. En T. Cruz-Salazar, M. Urteaga Castro Pozo, M. de la Cruz López-Moya, *Juventudes indígenas en México. Estudios y escenarios socioculturales* (pp. 53-81). México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-El Colegio de la Frontera Sur.
- Vargas, E. y Camacho, E. (julio-diciembre de 2015). ¿Cambiar de escuela? Inasistencia y rezago escolar de los niños de migración reciente de Estados Unidos a México. *Norteamérica*, 10 (2).
- Vargas, E. (2018). Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México. En *Migración de Retorno y Derechos Sociales. Barreras a la Integración. No. 3*. México: El Colegio de México.
- Vera, J. y Rodríguez, C. (2009). Aprendizaje y desarrollo en escuelas para niños y niñas migrantes. En X Congreso Nacional de Investigación Educativa Área 1: Aprendizaje y Desarrollo Humano.
- UNICEF (2005). Evaluación del Programa de Atención a Menores en Circunstancias Especialmente Difíciles (PAMCEDAR), en San Quintín y Mexicali, Baja California.
- Zúñiga, V. (enero-junio de 2013). Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa. *Revista Electrónica Sinéctica* (40), 1-12. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco.

VALORANDO LAS DIFERENCIAS CULTURALES: LOS NIÑOS NOS MUESTRAN EL CAMINO

◀ ALBA LILIANA AMARO GARCÍA*
aamaro@upn.m

En la comunidad de Santiago Ixcuintla, en el estado de Nayarit, a donde llegan a trabajar en el corte de tabaco jornaleros agrícolas de varios estados de la República Mexicana, se trabajó con niños y niñas de diversas etnias en la escuela, y se les preguntó qué les agradaría que la escuela tomara en cuenta en las clases. Estas son algunas de las respuestas:



A mí me gustaría que me pidan hablar de mi traje típico de la región porque soy indígena y me gustaría que me enseñaran a conservar mis raíces, además mi traje forma parte de nuestra vida, es lo que nos identifica y nos hace sentir orgullosos de nuestro pueblo. Es lo que nos ponemos para salir, nos gusta porque cuando vamos a otro lugar es lo que nos distingue de los demás, porque en otros lugares no tienen sus trajes, así como nosotros, además de que a los demás les gusta cuando nos ven con él, porque es hecho a mano y les gustan los colores que tiene.

Jesús María, El Nayar, Nayarit, 2016.

* Profesora-investigadora de la UPN.



Yo dibuje también un manantial porque lo que más me gusta de mi pueblo es el manantial, y de eso me va a gustar que lo sepa la escuela y los otros niños, pues porque está muy cuidado donde está limpio el manantial y todo, y pa' saber si los otros niños así van al agua. Y se ve muy bonito cómo el agua baja de las cascadas de las piedras y así. Y me gusta porque convivo con mi familia, y luego con mis amigos nos vamos para allá. Y ahí vamos a pedir que nos cure el agua cuando estamos tristes.

Víctor García, Texcoco, Estado de México, 2006.

De esta forma, lo que se observa es el vínculo que como sujetos tienen con la naturaleza: con el monte, el agua, los manantiales y las plantas, pues se refieren a ella con respeto, la necesidad de cuidarla y protegerla. Tal como lo muestra el testimonio, al concebir a la madre Tierra como sagrada, remite a prácticas de respeto, un valor muy importante para las comunidades indígenas. Lo que los lleva a una relación en la que, incluso, la madre Tierra está jerárquicamente por encima del hombre, pues es quien provee, y representa el lugar en donde al hombre se le permite vivir, por lo tanto, hay que cuidarla, honrarla y protegerla.



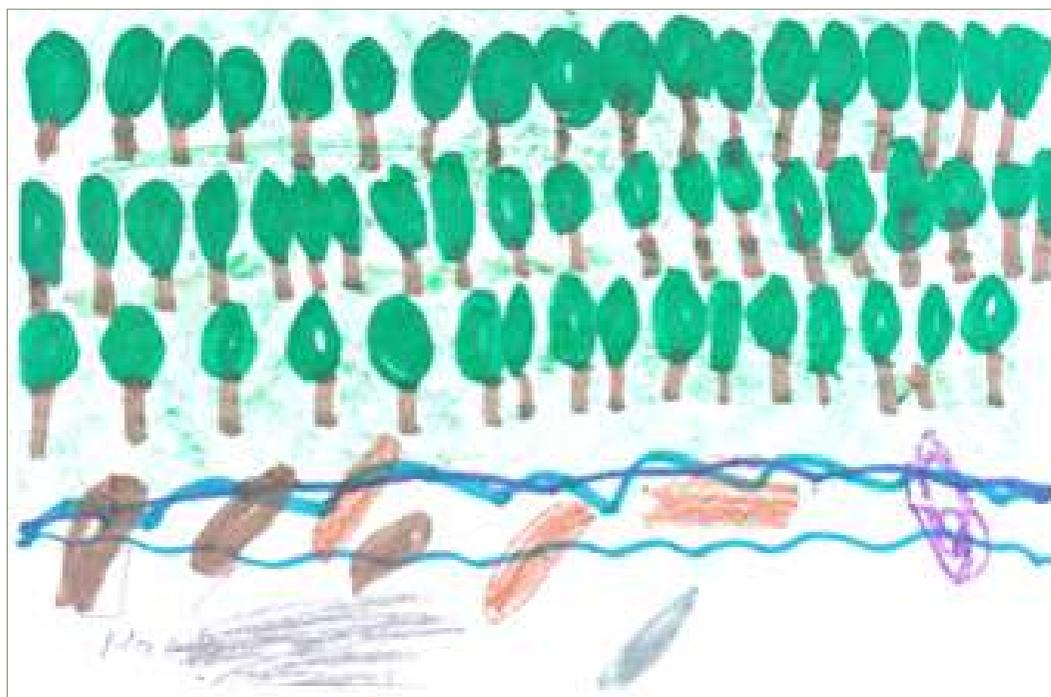
Yo dibujé ese, peyote porque cuando se festeja una fiesta se tiene que comer el peyote para que no se pueda dormir porque es sagrada y no lo puedes tomar porque el dios te va a castigar.

Yo me llamo Fátima Torres González.
nací en: Fresnillo Zac. en
10 de Julio 2002
soy de: Pueblo Nuevo 1 Maxuhewá

Fátima Tórrez González, Comunidad de Tuapurie
(Santa Catarina), Jalisco, 2006.



Cecilia Arellano, Comunidad de Kuri Manuwe
(Tuxpan de Bolaños), Jalisco, 2006.



Todos vivimos por ella (la Naturaleza), si no la cuidamos ya no habrá árboles para respirar, y si no tampoco vamos a tener tierra para cosechar, es por eso que para nosotros la naturaleza es importante para poder vivir, queremos que los maestros nos hablen todo sobre la naturaleza, de cómo cuidarla, porque hacemos uso de ella, pero sabemos también que la dañamos, es por eso que los maestros nos tienen que hablar sobre cómo cuidar todo lo que tenemos y como hacer un buen uso de ellas.

Mirella González, Comunidad de Tuapurie
(Santa Catarina), Jalisco, 2006.

Como reflexión final, los testimonios de los niños y niñas conducen a que la diversidad cultural y étnica en el aula sea reconocida, tomada en cuenta, pues la conciben de forma inteligente y sensible como lo que es, ¡demasiado valiosa!, ellos mismos están mostrando el camino para abordar la riqueza cultural en las aulas.

LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA DE LA INFANCIA JORNALERA

◀ ISABEL MARGARITA NEMECIO NEMESIO*
imargaritann@gmail.com

Resumen

En México, las personas jornaleras y sus familias enfrentan en los campos agrícolas donde laboran la ausencia de estancias infantiles y albergues, entre otros derechos. Esta situación expone principalmente a la niñez al no contar con espacios dignos y seguros, además del limitado acceso a la educación, circunstancia que se agrava ante el contexto de la pandemia y la reducción y desaparición de los únicos programas educativos para las niñas y niños jornaleros agrícolas por medio del Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2021. Era evidente el replanteamiento en el diseño de tales programas, pero no ameritaba desaparecer totalmente del presupuesto mencionado un derecho fundamental de la infancia jornalera.

Palabras clave: personas jornaleras, infancia jornalera, educación para la niñez jornalera, migración agrícola interna, derechos humanos.

In Mexico, day laborers and their families face the absence of day care centers and children's hostels, among other rights, in the agricultural fields where they work. This situation mainly exposes children by not having decent and safe spaces, in addition to limited access to education, a circumstance that is aggravated in the context of the pandemic and the reduction and disappearance of the only educational programs for day laborers through the 2021 Federation

* Socióloga y maestra en Desarrollo Rural por la UAM-Xochimilco. Colaboradora del Centro de Estudios en Cooperación Internacional y Gestión Pública A. C., e integrante de la Red Nacional de Jornaleros y Jornaleras Agrícolas.

Expenditure Budget Project. The rethinking in the design of such programs was evident, but it was not worthwhile to completely eliminate a fundamental right of child laborers from the aforementioned budget.

En México, una de las principales características de la migración interna es la magnitud y volumen de la movilidad de hombres y mujeres que en compañía de los demás integrantes de sus familias se dirigen a diferentes regiones del país, principalmente las agrícolas para emplearse en distintas labores como trabajadores y trabajadoras agrícolas (denominados también *jornaleros y jornaleras*). Sus actividades son diversas y pueden ir desde la limpieza de los surcos, amarre de las guías, el trasplante de matas, riego, recolección, cosecha, hasta la selección, empaque, entre otras actividades.

Suelen emplearse para grandes agroindustrias, ranchos o invernaderos dedicados al cultivo de hortalizas, vegetales exóticos, frutas, entre otras variedades que se distribuyen y comercializan a nivel nacional e internacional. Sin embargo, la intensificación de la agricultura con fines de exportación es un sector que depende particularmente de la mano de obra estacional o temporal. Es decir, que lleva a cabo procesos de reclutamiento y contratación que incluye frecuentemente a familias completas de trabajadores y trabajadoras, sobre todo de comunidades rurales e indígenas.

Esta realidad se ha convertido en una alternativa para la población indígena y campesina de diferentes estados del país que encuentran en la migración la oferta y demanda que les ofrece el mercado rural y les genera opciones de empleo. Esta oferta y demanda origina que generalmente todos los integrantes de la familia trabajen, o por lo menos los que están en la edad permitida que establece la Ley Federal del Trabajo (LFT),¹ además de la creciente incorporación de las mujeres en estas actividades, sea que vayan solas, con sus esposos, con algún familiar o por sí mismas en compañía de sus hijas e hijos.

En estas condiciones, la vulnerabilidad de las niñas y niños que migran para acompañar a sus familiares, o bien, para trabajar como jornaleros y jornaleras agrícolas se acrecienta. Es una población que no goza plenamente de sus derechos y cotidianamente les son negados los medios y recursos para acceder a ellos. Enfrentan junto con sus familiares diversas problemáticas durante sus procesos migratorios y en los campos agrícolas, entre los que se identifican la falta de registros migratorios, la ausencia de estancias

¹ La ratificación del Convenio 138 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se suma a la reforma del artículo 123 de la Constitución Política que elevó la edad mínima de admisión al empleo de 14 a 15 años y que entró en vigor desde el 18 de junio de 2015. Recuperado de https://www.ilo.org/mexico/noticias/WCMS_359411/lang--es/index.htm



infantiles, limitaciones en su acceso a la salud y atención médica integral, seguridad social, albergues en condiciones dignas, traslados en condiciones inseguras, restricciones para el acceso a la educación, así como la ausencia de la implementación de mecanismos de factibilidad que permitan investigar y dar seguimiento de las acciones y recursos efectuados por los programas sociales abocados a la población jornalera en nuestro país, principalmente de la infancia y adolescencia jornalera.

Frente a esta realidad que vulnera los derechos de las niñas y niños que migran para acompañar a sus padres, o bien, para trabajar en actividades agrícolas, es claro que siempre han estado ahí pero se les invisibiliza, no se les toma en cuenta, se desconocen o se da por hecho que institucionalmente se atienden sus problemas y necesidades, pretendiendo de esta manera solo centrarse en la erradicación del trabajo infantil agrícola que realizan en aquellas zonas que bajo esquemas de corrupción o de alivio institucional simulan su erradicación, sin considerar que dichas actividades tal vez puedan partir de esquemas de trabajo digno consensuado previamente por las niñas y niños migrantes que están en calidad de trabajadores agrícolas, así como el diseño e implementación de mejores prácticas que no contribuyan a vulnerar aún más sus derechos.

EL RECORTE PRESUPUESTAL DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA LA INFANCIA JORNALERA

Ante la falta de operatividad de los programas sociales y de alternativas integrales en los lugares de origen de las familias jornaleras, la realidad de las niñas, niños y adolescentes decae aún más frente a carencias tan sensibles como es el acceso a la alimentación o a la educación. En México, seis de cada 10 hogares cuentan con presencia de población de 0 a 17 años de edad, del total de hogares con esta población, en 66% existe seguridad alimentaria, mientras que el resto (34%) tienen al menos un niño o niña con algún grado de inseguridad alimentaria, es decir, que en ellos al menos un niño o niña por falta de dinero comen poco, menos de lo que deberían, e incluso aunque tengan hambre no comen (Alegría, 2017).

Bajo este contexto, estados como Guerrero, Chihuahua, Querétaro, Michoacán, Aguascalientes, Durango, Coahuila, Baja California, Chiapas y Estado de México, conforman la lista de 10 entidades con mayor número de niños, niñas y adolescentes trabajadores que no asisten a la escuela (INEE,

2016). Debido a que las opciones locales de empleo y de estrategias integrales son nulas o escasas, las familias junto con sus hijas e hijos recurren a diversas alternativas o estrategias de sobrevivencia, entre ellas la migración vía la contratación de su mano de obra en condiciones informales, dado que el sector agrícola es el que brinda las mayores ofertas de empleo eventual, temporal o permanente.

La Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI) revela que, en 2019, la ocupación no permitida fue de 2 millones de niños, cifra equivalente a 7.1% de la población de 5 a 17 años; por su parte, la participación de los niños en la ocupación no permitida fue de 9.8% (1.4 millones) y en las niñas de 4.2% (582 mil). De esta cifra, la ENTI señala que las y los niños como trabajadores subordinados y remunerados representaron 67.6%, mientras que los no remunerados 27.1% y por cuenta propia 5.3%. En este sentido, el sector agropecuario concentró el mayor porcentaje de ocupación no permitida con 29.2%, seguida de los servicios y el comercio, con 25% y 22.8%, respectivamente.

A partir de estas cifras, se puede advertir el restringido impacto que han tenido las políticas de protección para la infancia en México, así como las limitadas o nulas alternativas integrales para esta población en sus comunidades de origen. Así mismo, la información documental no precisa los mecanismos de evaluación que nos revelen los recursos económicos que se han destinado para la conformación o ampliación de estrategias para que la población infantil y adolescentes de las zonas rurales no migren junto con sus padres y madres a los campos agrícolas.

En este orden de ideas, las fuentes documentales tampoco brindan mayores datos acerca de la implementación de recursos y los impactos de los programas orientados a garantizar en los estados receptores el acceso a los servicios educativos, de seguridad social, acceso a la salud, vivienda digna y alimentación (por mencionar algunos) para las niñas y niños y sus familiares. A pesar de que se han orientado acciones gubernamentales para prevenir que niñas, niños y adolescentes trabajen en las actividades agrícolas, lo cierto es que en los campos de cultivo que no están supervisados o que son parte de prácticas derivadas de la corrupción en materia de inspección, siguen trabajando o realizando actividades laborales como complemento del salario que perciben sus familiares.²

² La infancia jornalera que labora en campos agrícolas en México, lo hace bajo condiciones informales, por lo general en zonas donde no se realizan inspecciones de trabajo, pero también como una muestra de la falta del diseño y ejecución de programas y alternativas integrales para las niñas y niños jornaleros; por ejemplo, Sáez (2021) muestra gráficamente las problemáticas que enfrentan y su nulo acceso a derechos básicos como la seguridad alimentaria, la educación,

Ante la falta de garantías para tener acceso a una vivienda digna (o albergues) y estancias infantiles para las niñas y niños migrantes jornaleros, sus padres y madres se ven forzados a llevarse consigo a sus hijos e hijas a los surcos, en ocasiones los dejan en las orillas o sitios cercanos donde están laborando. Frente a esta realidad que limita e impide que padres y madres gocen de alternativas seguras y dignas como la ampliación de la red de estancias infantiles, escuelas y albergues, la prohibición de que se lleven a sus hijas e hijos es insuficiente y solo traslada el tema como una responsabilidad de las y los adultos, al igual que obliga a las familias indígenas jornaleras a recurrir a otro tipo de mecanismos que suelen ser aún más peligrosos para todos sus integrantes y comunidades.

Esta situación dificulta todavía más sus condiciones de vida, no solo en sus lugares de origen, sino en los de destino y, a su vez, contribuye a que dichas familias, junto con sus hijos e hijas, migren a estados y zonas agrícolas más lejanas que las rutas tradicionales donde antes no migraban y acepten laborar en circunstancias aún más indignas, de severa explotación o esclavitud, o bien, que prolonguen sus periodos de migración, lo que genera un desarraigo de sus comunidades y, finalmente, esto se ve como un factor que incentiva cada vez más la migración a Estados Unidos y ocasiona otra serie de impactos en las niñas y niños, en sus familias y comunidades.

Dentro de esta realidad tan compleja, el tema educativo tampoco se ha transformado en una alternativa que coadyuve a mitigar la precariedad que enfrenta la infancia jornalera cuando migran. Por el contrario, se agudizó todavía más durante el periodo de 2020, no solo por el contexto de la pandemia por el coronavirus, sino que se sumó el golpe brutal que el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación (PPEF) 2021 le dio a uno de los grupos mayormente excluidos y marginados, vulnerando aún más a las niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes, al reducir y desaparecer los únicos programas educativos que venían operando sexenios atrás. Si bien es cierto que mostraban inconsistencias y era evidente el replanteamiento en su diseño, metodología y ejecución, no ameritaban desaparecer totalmente del PPEF.

Entre los planes que se vieron afectados se encuentran el Programa de Atención a la Diversidad de la Educación Indígena (PADEI, S296) y el Programa de Atención Educativa para la Población Escolar Migrante (PAPEM, S297), limitando así las posibilidades educativas y la construcción de oportunidades de aspirar a un futuro diferente para ellas, ellos y sus familias.

Estos programas que el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) catalogó como “relevantes” en la disminución de la carencia por rezago educativo en comunidades indígenas y migrantes, se quedaron sin presupuesto para 2021. Durante su discusión en el Congreso de la Unión, se propuso un recorte equivalente a 100% de los recursos que se destinaban a la atención educativa de la población migrante e indígena en México.

Los programas mencionados habían contado con un presupuesto que en años anteriores tenían por objetivo destinar el recurso para la equidad y la inclusión educativa de la infancia migrante e indígena, por lo tanto, en 2019, habían sufrido una reestructuración y cambios en su denominación. Ambos programas contaron con un total de 184.9 millones de pesos en 2020, y el recurso tenía por objetivo apoyar a las instituciones (educación básica, media superior y superior) que proporcionaban servicios educativos para las poblaciones indígenas y migrantes, así como promover y garantizar una oferta educativa pertinente y eliminar las barreras de acceso que van desde infraestructura escolar y herramientas educativas hasta aquellas asociadas a condiciones de marginación y desplazamiento familiar (Zinser, 2020).

Estos planes educativos resultaban ser una alternativa para la infancia jornalera migrante indígena, aun con sus limitaciones; sin embargo, con el recorte presupuestal desaparecieron como una opción dentro de la política social y educativa que se ofertaba en el país para la infancia jornalera en condiciones de movilidad y perteneciente a pueblos originarios. Es preocupante que la política educativa no contemple mejores estrategias educativas para los aproximadamente 326 mil niñas, niños y adolescentes migrantes agrícolas que están en edad de cursar la educación básica, y que solo 49 mil de ellos aproximadamente asisten a la escuela, de acuerdo con datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019).

Si bien es cierto que ambos programas (PADEI, PAEPEM) no contaron con evaluaciones y monitoreo constante, sí fueron el resultado de la reestructura de programas previos que han representado esfuerzos importantes en la lucha por la equidad e inclusión educativas desde hace muchos años. Así que su desaparición puede implicar suprimir apoyos para más de 7 mil escuelas y servicios indígenas y migrantes de nivel básico, además de una posible regresión en el derecho humano a la educación de miles de niñas, niños y adolescentes que se habían visto beneficiados relativamente por la mejora del Sistema Nacional de Control Escolar de Población Migrante (Sinacem), en este sentido también se verán afectados los incrementos en la población atendida desde educación inicial hasta secundaria, las capacitaciones docentes y el diseño de contenidos curriculares pertinentes con perspectiva de género y derechos humanos (Zinser, 2020).

La falta de inversión en los programas dirigidos a la educación indígena y migrante para revertir las brechas y eliminar las barreras que limitan su acceso para la infancia jornalera indígena migrante, se traducen en una falta de protección para los miles de niñas, niños y adolescentes jornaleros que se encuentran en contextos de movilidad motivados por la marginación y la extrema pobreza que enfrentan en sus comunidades de origen y en los estados a donde migran junto con sus familiares. Los datos que ofrece el INEE (2019) indican que aproximadamente ocho de cada 10 de estos niños y niñas nunca han asistido a la escuela o la abandonan para incorporarse al trabajo, ahora con el recorte presupuestal los impactos serán dramáticos; por ejemplo, maestras y maestros, a finales de 2020, señalaban que de hacerse esos recortes, en Sinaloa (principal entidad receptora de migrantes a nivel nacional) se abandonaría a su suerte a 17 mil 881 niñas y niños jornaleros y se dejaría sin personal a 154 escuelas que los atienden (Leyva, 2020).

Su situación de movilidad siempre ha puesto en entredicho su acceso a la educación, debido a que la búsqueda de las ofertas laborales se contraponen a los ciclos escolares, lo que dificulta que puedan iniciar un año escolar en una escuela de un estado y completen el resto en otro centro escolar de una entidad diferente o en su comunidad de origen o donde residen, de modo que algunos de ellos y ellas terminan abandonándola. Así mismo la falta de infraestructura escolar (aulas, materiales didácticos, herramientas escolares, entre otros) y la insuficiencia de personal docente capacitado y formado con una perspectiva intercultural, son factores que limitan o impiden su continuidad escolar, a esto se suman las limitantes institucionales que dificultan su ingreso a centros escolares que no son para niñas y niños migrantes y así se reproduce una exclusión sistemática para la infancia jornalera.

La ausencia de programas destinados a la atención integral de la infancia jornalera indígena migrante no coincide con los objetivos que se ha fijado el gobierno federal, el cual ha señalado que financió y participó en programas que tienen como propósito erradicar o prevenir el trabajo infantil, de acuerdo con el reciente estudio sobre las peores formas de trabajo infantil del Departamento de Trabajo de Estados Unidos que añade que es más prevalente el trabajo agrícola entre los niños que las niñas, y se concentra principalmente en los estados de Nayarit, Zacatecas, Colima, Tabasco y Campeche, en donde se cosecha café, caña de azúcar, tomates, chile, aguacate, pepinos, berenjenas, ejotes, melones, cebollas y tabaco (USDOL, 2019).

El estudio también precisa que las autoridades mexicanas, en 2019, “modificaron la Ley General de Educación a fin de mejorar el acceso a la educación de los niños indígenas, afrodescendientes y migrantes, al igual que para los hijos de trabajadores agrícolas migrantes” (USDOL, 2019).

De conformidad con la ley modificada, las autoridades educativas deben brindar materiales de aprendizaje en lenguas indígenas, formular programas para dar apoyo a los niños indígenas y afrodescendientes, y mejorar la infraestructura educativa en las comunidades marginadas. Así mismo, la ley modificada prolongó el periodo de escolaridad obligatoria para los niños desde la educación preescolar hasta la media superior, que usualmente se finaliza a los 18 años. Dado que la edad mínima para trabajar, 15 años, es menor a la edad de escolaridad obligatoria, los menores pueden verse alentados a abandonar la escuela antes de finalizar la educación obligatoria (USDOL, 2019).



La aprobación del recorte presupuestal supone un retroceso importante en dichos esfuerzos, a esto se suman otros aspectos que impactarán los recursos que se destinaban para el pago de docentes, el equipamiento de escuelas y materiales. Es importante precisar que si bien operan otros programas federales y estatales, su operatividad se da bajo esquemas frágiles caracterizados por el desconocimiento de los contextos, necesidades y problemáticas que enfrenta la infancia jornalera en México. El recorte de recursos, lejos de combatir esta realidad, generará condiciones inciertas no solo para la niñez jornalera, sino también en el funcionamiento y acceso de los programas que seguirán vigentes, que tendrán un impacto directo en la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) alertó que con la desaparición y los recortes en los programas para las niñas, niños y adolescentes indígenas, con discapacidad, en situación de migración o en conflicto con la ley, correrían el riesgo de desatender sus necesidades específicas. El recorte afectaría principalmente a

... los estudiantes que más requieren apoyo ya que, dado sus condiciones de desigualdad, resultan en que las brechas de acceso, retención y logros en el aprendizaje se profundicen, contribuyendo a que en el corto y mediano plazo sean poblaciones sin oportunidad y vulnerables a continuar ciclos de pobreza, exclusión y violencia (UNICEF 2021).

Por ello recomendó a la Secretaría de Educación Pública (SEP) “fortalecer intervenciones y programas de educación que aseguren un enfoque inclusivo y equitativo, que permita cerrar brechas y fortalecer aprendizajes y

acceso especialmente para NNA que actualmente se encuentran en desventaja” (UNICEF, 2021).

Los obstáculos que debe enfrentar la infancia jornalera en México para iniciar o continuar sus estudios son diversos, por un lado, su constante movilidad dificulta su permanencia, o bien, no pueden incorporarse a los grupos escolares multilingües y multiculturales; por otro lado, luchan contra la falta de infraestructura escolar, la ausencia de docentes o la carencia de herramientas multiculturales y pedagógicas necesarias, el rechazo en los ciclos escolares de centros educativos, la falta de documentos oficiales que certifiquen el último grado de estudios, las carencias económicas y la falta de seguridad alimentaria y de su acceso inclusivo a la salud y a espacios de esparcimiento que les permitan un desarrollo óptimo a partir de sus necesidades y problemáticas.

CONSIDERACIONES FINALES

La educación que debería de recibir la infancia jornalera, además de la necesidad del trabajo junto a sus padres y madres y los cambios territoriales que se suceden cada ocasión que tienen que migrar, son evidencia de que las políticas públicas del Estado mexicano han sido poco eficaces. Es importante que en los estados ya sea de origen o a donde migran las niñas y los niños jornaleros migrantes, se les garantice su acceso a contar con infraestructura que cumpla con estándares de calidad que dignifiquen su acceso, así como con material suficiente y herramientas escolares, y que tengan el apoyo de promotores educativos que posean los elementos necesarios para implementar las estrategias propias de una educación inclusiva con un enfoque intercultural y de derechos de la infancia.

Su acceso a la educación debe atravesar por una política de Estado que tenga la visión de contemplar los problemas a los que se enfrentan en sus contextos de origen, de trabajo y de su vida diaria, de conocer sus necesidades, de construir espacios de participación inclusiva que permitan diseñar alternativas integrales para las niñas y niños y las y los adolescentes que son padres o madres de familia; así como construir un modelo educativo que alterne su derecho a migrar o no migrar dignamente, a dialogar sobre esquemas de trabajo o empleo digno, no de explotación, para que de esta forma no se contribuya a acrecentar aún más la brecha y el desconocimiento de sus contextos sociales y culturales, y para no seguir forjando un discurso que solo hable sobre la atención a los grupos más desfavorecidos, para ello es fundamental que se les garantice el derecho a estar en las escuelas y aprender, al igual que todas y todos en este país.

REFERENCIAS

- Alegría, A. (30 de abril, 2017). INEGI: con inseguridad alimentaria, un tercio de los hogares con niños. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2017/04/30/economia/017n1eco>
- Coneval (2020). *Carencia por rezago educativo. Programas que son relevantes para la disminución de esta carencia*. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/PPP_2021/Rezago_educativo.pdf
- Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (2019). Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enti/2019/doc/enti_2019_presentacion_resultados.pdf
- INEE (2016). Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/105/P3B105.pdf>
- INEE (24 de enero, 2019). De 326 mil niños y jóvenes hijos de trabajadores agrícolas migrantes, sólo 49 mil van a la escuela. Comunicado de prensa No. 7. Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/de-326-mil-ninos-y-jovenes-hijos-de-trabajadores-agricolas-migrantes-solo-49-mil-van-a-la-escuela/>
- Leyva, Á. (30 de septiembre, 2020). El olvido de las niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes. *Revista Espejo*. Recuperado de <https://revistaespejo.com/reflexiones/el-olvido-de-las-ninas-y-ninos-jornaleros-agricolas-migrantes/>
- OIT (8 de abril, 2015). México ratifica el Convenio 138 de la OIT sobre la edad mínima de admisión al empleo. Recuperado de https://www.ilo.org/mexico/noticias/WCMS_359411/lang-es/index.htm
- PPEF (2021). Recuperado de https://www.ppef.hacienda.gob.mx/work/models/PPEF2021/paquete/egresos/Proyecto_Decreto.pdf
- Sáez, A. (enero, 2021). Explotación infantil: la niña rarámuri que perdió su edad recolectando chiles. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/planeta-futuro/2021-01-22/la-nina-que-perdio-su-edad-en-un-campo-de-jalapenos.html>
- UNICEF (2021). La infancia y la adolescencia en el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2021. Recuperado de <https://www.unicef.org/mexico/media/4811/file/Presupuesto%20de%20Egresos%20de%20la%20Federaci%C3%B3n%202021%20Consideraciones%20para%20tomadores%20de%20decisi%C3%B3n.pdf>
- USDOL (2019). Findings on the Worst Forms of Child Labor. Recuperado de https://www.dol.gov/sites/dolgov/files/ILAB/child_labor_reports/tda2019/Mexico.pdf
- Zinser, M. (13 de noviembre, 2020). Educación indígena y migrante: una deuda histórica lejos de ser saldada. *Animal Político*. Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/aprender-es-mi-derecho/educacion-indigena-y-migrante-una-deuda-historica-lejos-de-ser-saldada/>

VENIMOS A CAER AQUÍ. MIGRACIÓN INFANTIL HONDUREÑA Y ESCUELA

◀ MARTHA JOSEFINA FRANCO GARCÍA*
martha.franco@upn211.edu.mx

Resumen

Este trabajo de corte cualitativo analiza la función de la escuela en la realidad de un niño hondureño en tránsito migratorio. Realizamos una revisión documental y un estudio de caso y encontramos que la institución escolar es importante en la protección y desarrollo de este y otros infantes en situaciones similares, no obstante, la problemática social la rebasa, por lo que se requiere un proyecto transnacional de tipo relacional, con instituciones gubernamentales y no gubernamentales que den un giro a la realidad de pobreza e inequidad que heredaron estos niños y que limita su porvenir.

Palabras clave: niñez, institución, crisis estructural, migración.

This qualitative-type work analyzes the function of school in the reality of a honduran child in migratory transit. We carried out a documentary review and a case study, and found that the school institution is important in the protection and development of this and other infants in similar situations. However, the social problem exceeds it, for which a transnational-relational project is required, with governmental and non-governmental institutions that could turn around the reality of poverty and inequality that these children inherited and that limits their future.

* Doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora de la Unidad UPN 211 Puebla.

INTRODUCCIÓN

En los países latinoamericanos “tenemos experiencias múltiples, flujos, actores diversos, cambiantes, movedizos, en escenarios rotos e inscritos en la globalización” (Le Bot, 2007, p. 158). Los datos lo demuestran, en “2019 residían en América del Norte más de 26 millones de migrantes de América Latina y el Caribe” (OIM, 2020, p. 93). Esta migración presenta movimientos poblacionales desde países con economías débiles hacia otros más desarrollados como Estados Unidos y Canadá, que detentan mayor oferta laboral.

En este escenario, México, Guatemala, Honduras y El Salvador, como región geopolítica, se han convertido en “el Corredor Norte Mesoamericano, que se integra a Estados Unidos, motor de la demanda de mano de obra regional y lugar privilegiado de destino” (Heredia y Durand, 2018, p. 5).

La movilidad de centroamericanos, “a lo largo de las últimas cuatro décadas, ejemplifica, en diferentes fases, distintos tipos de migración: exilio, refugio, migración económica, ambiental, de tránsito, flujos de retorno y desarraigo” (Heredia y Durand, 2018, p. 6), que impacta la vida de los niños, niñas y adolescentes, quienes solos o junto a sus familias emigran. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) señala que en la región

... la delincuencia organizada, la extorsión, la pobreza y el acceso limitado a servicios sociales y a una educación de calidad forman parte de la vida diaria de millones de niños. Por ello, cada día las familias que se enfrentan a esas duras condiciones toman la difícil decisión de dejar sus hogares (UNICEF, 2018, p. 1).

Lo anterior muestra al Corredor Norte Mesoamericano como un espacio obligado de estudio, para identificar la compleja realidad que viven quienes deciden migrar, debido a la violencia política, militar y sistémica de la región (Durand, 2016). En este contexto, nuestro propósito es conocer y analizar la función de la escuela, en las experiencias formativas y de desarrollo de un niño hondureño que se desplaza junto a su madre por territorio mexicano. Cabe señalar que actualmente la mayoría de los migrantes que transitan por el Corredor Norte Mesoamericano son hondureños.¹

¹ En 2018, 60% de los migrantes que el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) apoyó para que salieran de las estaciones migratorias en México y pudieran continuar el proceso de determinación de la condición de refugiado en libertad eran hondureños (ACNUR, 2018). Por su parte, Franco y Barojas (2019) encuentran en el Módulo de Atención a Menores en Tránsito sin Acompañamiento de Tenosique, Tabasco, que 65% de los niños, niñas y adolescentes eran hondureños. En tanto que el padre Gustavo Rodríguez, responsable de la Pastoral de Movilidad Humana (PMH) en Puebla, refiere que 80% de los migrantes que llegan a su albergue son hondureños (entrevista, 4-2-2019).

Al revisar las causas de la migración en Honduras, encontramos aspectos estructurales que se vinculan con momentos emergentes como “la precaria situación económica del país, el huracán Mitch en 1998, la crisis económica del 2008 y la crisis política del 2009, así como los altos índices de criminalidad y violencia, entre otros” (Ham y Martínez, 2014, p. 87), que provocan la migración infantil ante “la violencia, amenaza de violencia, la privación de derechos fundamentales –especialmente el derecho a desarrollarse– y el derecho a reunirse con familiares” (Ceriani, 2015, p. 9). Estos factores crean “migrantes desarraigados” (UNICEF, 2018), sujetos que son resultado “de la articulación de pobreza, violencia y debilidad institucional” (Heredia y Durand, 2018, p. 5; UNICEF, 2018).

A partir de lo referido, iniciamos el artículo con un marco conceptual y metodológico; posteriormente, reconocemos el papel de la escuela en Honduras y México respecto a la atención que brindan a los niños, niñas y adolescentes migrantes, debido a que estas instituciones revisten importancia en la experiencia que nos ocupa; finalmente, analizamos el caso de un niño hondureño migrante, desde su lugar de origen hasta Puebla, México.

EL PAPEL DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN LA MIGRACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES MIGRANTES

Reconocemos un sinnúmero de instituciones, no obstante, todas forman parte de la gran institución de la sociedad como refiere Castoriadis² (2013). De esta manera, “la sociedad se instituye dándose las instituciones que le confieren forma y la realizan, y dicha institución es obra de lo imaginario en la dimensión histórico-social” (Murga, 2017, p. 37).

En esta investigación reconocemos a la escuela como institución, entendiendo que los estados nacionales la han creado, acotada a lo nacional como “espacio estructurado y estructurante, formación histórica que determina lógicas en la medida en que su trama social infunde una representación social [a la vez que] es un espacio donde se posibilitan acontecimientos desde lógicas diferentes” (Franco, 2015, p. 51); en este sentido, los niños, niñas y adolescentes migrantes tensan la lógica unívoca instituida en demanda de atención inclusiva.

² La institución de la sociedad es “una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relaciones variables, un componente funcional y un componente imaginario” (Castoriadis, 2013, p. 211). Desde lo funcional y simbólico, las tramas discursivas permiten el juego desde lo instituido (que es posible desde una estructura, un deber ser, normas y sanciones) y el rejuego desde lo instituyente (espacio del sujeto que tiende a transformar lo instituido).

La institución educativa condensa y organiza los postulados sociales a partir de políticas que determinan el currículum, esto de forma compleja, ya que “los sistemas educacionales públicos son espacios de tensión entre Estado y sociedad y al mismo tiempo espacios de vinculación” (Puiggrós, 2010, p. 59).

Como red de significaciones de la sociedad, reviste importancia porque se ha institucionalizado la escolarización como proceso en el que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se forman, adquiriendo conocimientos y certificaciones reconocidos socialmente. De esta manera, la educación que imparten los estados nacionales es un derecho humano fundamental irrenunciable, incluso clave para la obtención de otros derechos (Latapi, 2009). Por ello, es importante advertir los planteamientos de las instituciones educativas que atendieron o atienden a los niños, niñas y adolescentes en condición de movilidad.

Respecto a la metodología, en esta investigación de tipo cualitativo, efectuamos una revisión documental y un estudio de caso para reconstruir de manera comprensiva el papel que tiene la institución educativa en la formación y desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. Nos avocamos a la escuela, advirtiendo su articulación con otras instancias sociales.

Revisamos la función de las instituciones educativas en Honduras y México a partir de trabajos académicos, notas periodísticas y documentos legales, posteriormente nos acercamos a una escuela primaria en Puebla, México, donde estaban inscritos tres niños hondureños. Dos de ellos abandonaron la escuela y el otro se mantiene en ella, con este último, trabajamos el estudio de caso. Esta técnica nos permitió “el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos del mismo fenómeno social” (Anguera, 1998, p. 28), elucidando el significado que el sujeto le otorga al hecho vivido (Vasilachis, 2006).

Realizamos observación no participante y entrevistas al niño hondureño, a su profesora y a un sacerdote, con la intención de reconstruir el papel de la escuela, en la experiencia de este niño, intentando vincular los datos documentales con los datos recabados en su propio mundo de la vida.

LA ESCUELA EN ESCENARIOS ROTOS

En Honduras la pobreza alcanza a 67.4% de la población (Canales y Rojas, 2018, p. 37) y “el 74% de niños y niñas hondureños vive en hogares clasificados como pobres” (UNICEF, 2018), a causa de la debilitada gobernabilidad que creó problemas sociales difíciles de solucionar como “altos niveles de inseguridad alimentaria, vulnerabilidad a la crisis, inestabilidad económica y violencia” (UNICEF, 2018, p. 34).

A pesar de estas dificultades, Honduras mantiene una estructura política con instituciones que intentan ordenar la vida social. En el aspecto educativo, la Ley Fundamental de Educación refiere que el “Estado tutela el derecho a la educación” (Poder Legislativo, 2012, p. 1), y de 2003 a 2015 implementó el Plan Educación para Todos Iniciativa Vía Rápida Honduras para transformar la educación, “conformando un sistema más organizado y logrando modestos avances, pero tuvo una reducción en la asignación presupuestaria”³ (FEREMA, 2017, p. 6).

Con ello, solo 65% de los alumnos en edad de asistir a pre-básica están matriculados; 93.3% en los ciclos I y II de básica, bajando a 52.1% en el ciclo III; 31% en media y 13.1% en superior. Además, existe un elevado índice de sobreedad, deserción escolar, retiros temporales, bajas tasas de graduación y desigualdad educativa (Banco Mundial, 2018). Respecto al logro educativo, las tasas de reprobación son mínimas, pero los niveles de aprendizaje bajos,⁴ con más de 60% de estudiantes evaluados en pruebas nacionales en niveles de desempeño clasificados en *debe mejorar* e *insatisfactorio* (FEREMA, 2017).

Y los planteles educativos presentan “muchas carencias que ponen al descubierto la falta de agua, energía eléctrica, acceso a internet, aspectos de vital importancia para el bienestar y salud de los estudiantes” (Secretaría de Educación, 2017, p. 13). Estas condiciones educativas están restando oportunidades de aprendizaje a los estudiantes hondureños y de manera procesual se ven excluidos del sistema educativo, no obstante, es necesario reconocer que la permanencia en la escuela, en las condiciones sociales existentes, les permiten a estos niños, niñas y adolescentes formarse, socializar y tener un espacio con cierta protección y cuidado, lo que es muy importante ante la evidente violencia estructural.

En la cotidianidad, el vínculo de los niños, niñas, adolescentes y sus familiares con sus profesores es evidente, incluso estos muestran preocupación por la situación de sus educandos y manifiestan estar al tanto, en lo posible, de quienes migran (Glukman, 2020). No obstante, esta actitud no impacta en la protección, apoyo, cuidado, formación y desarrollo de niños, niñas y adolescentes que dejan la escuela. Mientras, el Estado

³ Después de lograr en 2009 que 8.0% del PIB se destinara a educación, descendió hasta llegar en 2015 a 5.4% y así se mantiene (FEREMA, 2017).

⁴ Existe “crisis de aprendizaje en Centroamérica que se constata en los bajos resultados obtenidos en las pruebas de los estudiantes de educación primaria en Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá, según el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo realizado en 2013” (Banco Mundial, 2018).

carece de acciones para detenerlos, protegerlos o asegurar su bienestar en el desplazamiento.⁵

EL PAPEL DE LAS INSTITUCIONES EN CONTEXTOS DE DESPLAZAMIENTO Y CONTENCIÓN

Para los migrantes hondureños, México, como país de tránsito, cobra relevancia debido a que su frontera con Estados Unidos posibilita que intenten desplazarse por el país e incursionen en territorio estadounidense.⁶ En México, la Ley de Migración refiere que en el país se debe facilitar la movilidad internacional de personas, además del “respeto irrestricto de sus derechos humanos, sea cual fuere su origen, nacionalidad, género, etnia, edad y situación migratoria” (Cámara de Diputados, 2019a, p. 2), brindando especial atención a menores de edad y mujeres. El documento reconoce que la situación migratoria irregular por ningún motivo se califica como delito. Lo anterior debiera permitir un desplazamiento por nuestro país en condiciones libres, seguras y de bienestar.

Otros instrumentos como la Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes garantiza protección a los infantes migrantes, puntualiza el interés superior de la niñez y privilegia la unificación familiar (Cámara de Diputados, 2019c, p. 2), mientras que la Ley General de Educación refiere que las autoridades educativas “adoptarán medidas para que, con independencia de su nacionalidad o condición migratoria, las NNA [niños, niñas y adolescentes] o jóvenes que utilicen los servicios educativos públicos, ejerzan los derechos y gocen de los beneficios con los que cuentan los educandos nacionales” (Cámara de Diputados, 2019b, p. 5).

Esta amplia legislación en favor de los migrantes y en particular de los niños, niñas y adolescentes en condiciones de desplazamiento no se concreta en la realidad, ya que en el país se realizan prácticas de contención a los extranjeros indocumentados: “México detiene a los migrantes centroamericanos que buscan llegar a Estados Unidos y retiene a aquellos que solicitaban asilo, para ello destinó a 25 mil agentes de la Guardia Nacional en sus

⁵ Y es que el propio Estado reconoce que “el sector educación representa enormes desafíos en términos de costos y desarrollo humano, que tiene repercusiones negativas no sólo al comparar indicadores educativos con países de la región, sino con problemas de orden estructural en el país” (Secretaría de Educación, 2017, p. 13). La educación como grave problema en el 2019 movilizó a la población para exigirle al gobierno una mejora sustancial, denunciando que no cumple la función social determinada en la normativa constitucional.

⁶ Esto, después de transitar por territorio guatemalteco, donde “las acciones del gobierno tienen relación con la seguridad (redadas, capturas, etc.), actos que pretenden correr la frontera del norte y contribuyen a la criminalización de las personas migrantes” (López y Rivera, 2013, p. 37).

fronteras sur y norte” (Santibáñez, 2019, p. 31). Por su parte, el Instituto Nacional de Migración retarda la expedición de documentos que permitirían circular u obtener asilo a los extranjeros, y se advierte incapacidad para ofrecer servicios mínimos para una estadía segura y digna (La 72. Hogar Refugio de las personas migrantes, 2019).

En relación con la educación de niños, niñas y adolescentes que transitan por México, encontramos dos situaciones: una, cuando los niños no acompañados se encuentran en una estación migratoria, en esos espacios no reciben educación formal y no les permiten salir a las escuelas del lugar. La UNICEF reporta que niños migrantes no acompañados se encuentran en México “en centros de detención sin educación organizada, excepto por actividades *ad hoc* con un componente educativo limitado, como talleres de artesanía o debates de carácter religioso” (Vega, 2018).

En esos centros, se encuentra personal del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, institución del Estado que vigila el cuidado de estos niños, niñas y adolescentes a partir del Modelo de Atención de Niñas y Niños Migrantes No Acompañados, programa basado en los derechos humanos y en el interés superior de la niñez (Guille, *et al.*, 2016). Sin embargo, la Secretaría de Gobernación los mantiene como espacios de contención, carecen de infraestructura adecuada, tienen pocos recursos y el personal es limitado.

Otra situación en que se encuentran estos niños, niñas y adolescentes es cuando permanecen en una población o ciudad con sus padres y en la tregua los inscriben a la escuela, donde generalmente son aceptados, ya que la normativa escolar señala que aunque no presenten documentos oficiales deben ser inscritos. En algunos colegios se dificulta el acceso pero esto está cambiando, porque en México existe migración de retorno y niños nacidos en Estados Unidos de padres mexicanos son recibidos en las escuelas, por tal motivo también se acepta a los extranjeros. Sin embargo, no existen programas oficiales de inserción, y en cada escuela los profesores improvisan acciones para incorporarlos.

DE TELA, FUIMOS A COPÁN, ESTUVIMOS UN AÑO, LUEGO VENIMOS A CAER AQUÍ

Junto al mar y al río, en Tela, vivía Jonathan,⁷ un niño hondureño que actualmente tiene 10 años, su rutina consistía en ir a la escuela, hacer la tarea y

⁷ Nos referimos a nuestro entrevistado con otro nombre para proteger su identidad.

ayudar a la abuela a cuidar a su hermanita. Recuerda que algunos sábados y domingos paseaba en la playa con su familia (la madre, el padre y su hermana menor), y que el arroz con frijoles era su comida favorita.

Estudió hasta tercer año del ciclo II de básica en Honduras y señala que le enseñaban educación artística, español, inglés, matemáticas, ciencias naturales, educación cívica, estudios sociales y deportes. Le gustaba español y con sus amigos jugaba fútbol, pero refiere que otros niños le pegaban. Sostiene que en su país corría peligro: “allá matan y se drogan”. La escuela, institución importante para la socialización, desarrollo y protección, fue un espacio de tensiones y contradicciones. Si bien su discurso y función se enfoca en la convivencia, respeto y paz, en ese mismo lugar repercutían las condiciones sociales, por ello Jonathan debió soportar y sortear las conductas agresivas que se generaban dentro y fuera de la escuela (UNICEF, 2018).

A Jonathan la institución escolar le permitió aprender a leer, escribir, realizar algunos algoritmos matemáticos, aprender contenidos escolares, adquirir roles de conducta y socializar con sus compañeros, sin embargo, la violencia social irremediablemente se filtraba en su colegio. Al parecer, la escuela, con los recursos a su alcance y la experiencia de la planta docente, fue una institución que cumplía en lo posible sus quehaceres rutinarios ante el abandono gubernamental, acción visibilizada tanto por la sociedad hondureña como por instancias evaluadoras internas y externas como FEREMA (2017) y el Banco Mundial (2018).

En un entorno violento por las condiciones estructurales del país (Canales y Rojas, 2018; Ceriani, 2015; Ham y Martínez, 2014), la pobreza generalizada impactó a su familia, que no lograba tener los satisfactores básicos, por ello vivían en casa de la abuela, allí cohabitaban 15 personas. Por ello, sus padres deciden irse a vivir a Copán, para buscar trabajo. Allí estuvieron un año, donde Jonathan asistió al colegio concluyendo el tercer año. Posteriormente sus padres se separan estando embarazada su madre. El núcleo familiar se debilita ante un contexto de gran marginación.

La familia, institución nodal en la vida infantil, es impactada por “la crisis cíclica, el crecimiento económico desigual y la persistente inequidad que existe en la región” (Cienfuegos, 2014, p. 25). En este caso, la madre planea buscar trabajo en Estados Unidos y que su hijo nazca allá, esta decisión la toma debido a que en el imaginario social hondureño la migración hacia Estados Unidos es una posibilidad para mejorar las condiciones de vida, por ello “la emigración de población en edades activas implicó para el país una fuga del orden de 43% de su bono demográfico entre el 2000 y el 2015” (Canales y Rojas, 2018, p. 35).

La familia de Jonathan se reconstruye de manera marginal. Fragmentada inicia una movilidad mayor, ya no al interior del país, sino internacional

y en condiciones cada vez más difíciles. La madre encarga a la hija con la abuela en Tela y viaja únicamente con Jonathan en autobús hacia la frontera con México, es entonces cuando la familia se multilocaliza y se acoge a su red parental, como institución relacional (Cienfuegos, 2014) que le permite mantenerse en pie.

El niño refiere que su madre no le informó de sus planes. Desde entonces, en el instante experiencial vive y entiende lo que les acontece. Se forma en el presente, sin estar seguro de lo que les va a suceder: “No, no sé que va a pasar, no sé si nos vamos a quedar acá”. Él y su madre se adentran en México y en uno de sus desplazamientos llegan a Puebla, a un albergue de la Iglesia católica.

Jonathan recuerda su travesía: “de Tela, fuimos a Copán, estuvimos un año, luego venimos a caer aquí”. La palabra *caer*, literal y metafórica, muestra la condición de incertidumbre. Su estadía casual en Puebla implica reconocer las condiciones en que se incorpora a otra sociedad como extranjero *des-terrado*.

La institución a la que se acogen de manera circunstancial es la Iglesia. Llegan al albergue de la PMH encontrando apoyo y orientación, aspectos nodales para subsistir. Allí, además de brindar refugio temporal, asesoran a las familias para realizar trámites legales, las orientan para que sus hijos asistan al colegio en el *impasse* del viaje, entre otras cosas. Así, Jonathan y dos niños más son matriculados en una escuela cercana, sin embargo, estos últimos dejan la escuela para continuar su viaje; Jonathan y su madre no, debido al embarazo avanzado de ella, quien gesta gemelos. Con ello crece la familia, incluso por arriba del promedio hondureño que es de 2.94 hijos (Cienfuegos, 2014).

Las necesidades de la familia aumentan, el cuidado médico de la madre y los gemelos (por algunas complicaciones, la madre lleva a la Ciudad de México a sus bebés para ser valorados), vigilar la salud y alimentación de Jonathan y su asistencia a la escuela, entre otros requerimientos básicos. Y en todo ello los acompaña la PMH, mientras la hija se mantiene al cuidado de la abuela en Honduras y el papá les envía algo de dinero.

Respecto a Jonathan, la escuela vuelve a constituir el centro de sus actividades. La institución se convierte en un espacio importante que lo integra a la sociedad mexicana, lo que se realiza de mejor manera porque la Iglesia se conforma en puente para acceder a esta y a otras instituciones. En el aspecto administrativo, la escuela se estructura a partir de normas y roles que la madre con la orientación de la Iglesia trata de acatar para inscribir al niño a cuarto grado de primaria, ella presenta copias del acta de nacimiento y boleta de estudios. Más adelante, les exigen los documentos originales, sin embargo, gente de la PMH acompaña a la madre al colegio para señalar que

no podían sacarlo de la escuela, argumentando el derecho a la educación que estipula la Ley General de Educación.

Jonathan asiste a un colegio donde algunas familias de Oaxaca, Veracruz y la Sierra Norte de Puebla, realizan migración pendular y han llegado niños retornados de Estados Unidos, esto permite que el director y la planta docente reconozcan la migración como un fenómeno social recurrente y traten de trabajar tomando en cuenta las necesidades de formación de los niños, niñas y adolescentes que se desplazan, sin embargo, esto lo realizan de manera improvisada.

En sí no contamos con un protocolo de recibimiento, pero queremos que estos niños se sientan bien, que se adapten y sus compañeros los acepten, deben trabajar como los demás. Los estudiantes que llegan se presentan, les decimos a sus compañeros que vienen de otro lugar, platicamos del lugar de donde llegaron, de la comida, los juegos, localizamos en el mapa el lugar de donde vinieron y en las clases tomamos en cuenta lo que ellos conocen (Maestra).

La docente reconoce que es un reto trabajar con estudiantes migrantes y sostiene que lo más importante es: “sacarlos adelante en el aprendizaje y en todo lo que se pueda, están muy necesitados. No impactamos en lo social o en donde viven, pero en la escuela los ayudamos”.

La socialización de Jonathan fue procesual, al principio era callado pero logró integrarse al grupo, sus compañeros lo respetan, lo ayudan y en el recreo juegan con él. Pero la maestra refiere: “antes hasta le dolía el estómago, creo que era colitis, la forma en que vino fue muy drástica”. La carga emocional ante las circunstancias vividas impactaron su salud, cuestión inapropiada para su desarrollo. Pero, al paso del tiempo, sintió el apoyo que le brindan a su familia y se habituó a la institución escolar, lo que le permitió relajarse e incluso señala que ahora se siente bien, que le gustan las clases y tiene amigos.

La profesora refiere que en las actividades escolares “llegó muy atrasado, no lee fluidamente, tiene muchas faltas de ortografía, está muy bajo en matemáticas, se le dificulta resolver problemas”, esto concuerda con los resultados del logro educativo en los ciclos de básica en Honduras (FEREMA, 2017).

Para subsanar esto, una feligresa de la iglesia, que es profesora, lo apoya en las tardes con sus tareas y reforzando el trabajo escolar, de esta manera “el niño poco a poco se ha ido superando y tiene empeño” (maestra). De nueva cuenta se advierte la mediación de la Iglesia para sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje de Jonathan, con ello reconocemos también lo

Debido a la pandemia, Jonathan, al igual que sus compañeros, realiza actividades educativas a distancia. Dos veces por semana se reúne con su maestra y compañeros a través de una plataforma digital y realiza las actividades del cuadernillo que la profesora le envía semanalmente.

importante que son los apoyos extraescolares en los procesos educativos de los estudiantes migrantes (Polo, 2020; Valdez, 2020).

La escuela hasta antes de la pandemia era de horario ampliado. Las clases eran de 8 a 15 horas, tiempo en el que la docente trabajaba con los estudiantes a partir del plan y programas nacionales, además, la escuela desarrollaba su proyecto escolar que tenía que ver con la autonomía curricular, tenían clases de educación física dos veces por semana y contaban con el apoyo de una psicóloga que trabajaba con niños que presentan problemas de aprendizaje.

Además, en las tardes se ocupaban las instalaciones de la escuela para la Orquesta Esperanza Azteca, un proyecto de la Fundación Azteca en el que se enseña música a los niños de manera formal para crear una orquesta infantil. Esta actividad es voluntaria y Jonathan asistía a ella. Su instrumento era el violín.

Debido a la pandemia, Jonathan, al igual que sus compañeros, realiza actividades educativas a distancia. Dos veces por semana se reúne con su maestra y compañeros a través de una plataforma digital y realiza las actividades del cuadernillo que la profesora le envía semanalmente.

Las experiencias de Jonathan han sido posibles porque se ha creado un tejido social donde las instituciones se articulan (la familia, la escuela, la Iglesia y la fundación) permitiendo condiciones básicas para su desarrollo, sin embargo, este no es un escenario ideal, ya que viven él y su familia de manera muy frágil, pues difícilmente pueden hacer planes y tomar decisiones debido a que la madre no ha superado el umbral de la pobreza, carece de un trabajo fijo, no tiene casa y no puede desplazarse con sus hijos. En consecuencia, es significativo que Jonathan en su narrativa reconstruye desde la memoria su pasado, describe su presente, pero es incapaz de imaginar y por ende de hablar del porvenir: “es que no lo sé” [Jonathan].

CONSIDERACIONES FINALES

La violencia estructural que se vive en Honduras no permite el desarrollo armónico de niños, niñas y adolescentes, por ello algunos se están incluyendo en la diáspora que transita por el Corredor Norte Mesoamericano en condiciones de gran vulnerabilidad. En este escenario se advierte el

debilitamiento del Estado y sus instituciones, lo que repercute en la vida social, económica y política del país.

El vacío que deja el Estado se refleja en altos índices de pobreza, en la violencia generalizada y en la deficiente educación que se imparte en las escuelas. En este escenario están surgiendo instituciones como las iglesias católica y evangélica, además de organizaciones de la sociedad civil, que intentan participar en la vida política y social del país ocupando los espacios que ha dejado el Estado. No obstante, el flujo de personas que emigran parece una constante que no pueden detener las instituciones de manera aislada.

Ante la incapacidad de las instituciones sociales nacionales para brindar condiciones de vida dignas, el éxodo es una construcción social imaginaria que sostiene la creencia de que es posible acceder a una vida mejor en Estados Unidos a pesar de los riesgos y políticas de contención de los estados nacionales por donde transitan los migrantes y el blindaje de la frontera estadounidense. En estas condiciones inciertas e inseguras se desplazan también los niños, niñas y adolescentes.

En el desplazamiento de niños, niñas y adolescentes migrantes encontramos condiciones sociales y económicas desfavorables que trastocan su desarrollo armónico, esto a pesar de existir un soporte legal nacional e internacional que enarbola que las instituciones deben actuar basándose en los derechos humanos, tomando en cuenta el interés superior de la niñez.

Consideramos necesario consolidar de manera transnacional a la institución de la sociedad a partir de las instituciones de Estado y no gubernamentales para reconstruir de manera justa el entorno que impacta la vida familiar de los infantes, sobre todo cuando observamos que a pesar de algunas acciones articuladas todavía no se logra asegurar un futuro digno para ellos, quienes se han situado en el presente sin poder siquiera imaginar el porvenir.

REFERENCIAS

- ACNUR (2018). Una mirada a los resultados del ACNUR México en el 2018. Recuperado de https://www.acnur.org/es-mx/publications/pub_prot/5d4080a84/una-mirada-a-los-resultados-del-acnur-mexico-en-2018.html
- Anguera, T. (1998). La investigación cualitativa. *Revista Educar*, 10, 23-50.
- Banco Mundial (2018). Centroamérica. Debate de calidad educativa. *Banco Mundial Noticias*. Recuperado de <https://www.bancomundial.org/es/news/pressrelease/2018/02/01/centroamerica-debate-calidad-educativa>
- Bot, Y. le (2007). Migración y cultura. En M. Ibarra (coord.), *Migración, reconfiguración trasnacional y flujos de población*. México: Universidad Iberoamericana.

- Cámara de Diputados (2019a). *Ley de Migración*. México: DOF.
- Cámara de Diputados (2019b). *Ley General de Educación*. México: DOF.
- Cámara de Diputados (2019c). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. México: DOF.
- Canales, A. y Rojas, M. (2018). *Panorama de la migración internacional en México y Centroamérica*. Santiago de Chile: Cepal-OIM (Serie Poblaciones y Desarrollo, 124).
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, España: Tusquets.
- Ceriani, P. (2015). *Niñez y migración en Centro y Norte América: causas, políticas, prácticas y desafíos*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Lanús-Center for Gender & Refugee Studies.
- Cienfuegos, J. (2014). Tendencias familiares en América Latina: diferencias y entrelazamientos. *Notas de Población* (99), 11-36. Santiago de Chile: Cepal.
- Durand, J. (2016). El subsistema migratorio norteamericano. En C. Heredia (coord.), *El sistema migratorio norteamericano* (pp. 23-55). México: El Colef/CIDE.
- FEREMA (2017). *Informe de progreso educativo. Honduras 2017*. Tegucigalpa, Honduras: FEREMA/USAID.
- Franco, M. (2015). Configuración de identidades estudiantiles. El caso de jóvenes de un bachillerato en un contexto migratorio. En M. Landesmann (coord.), *Instituciones educativas, trayectorias e identidades de sus sujetos* (pp. 37-67). México: UNAM.
- Franco, M. y Barojas, J. (2019). El riesgo en la formación de niñas y niños centroamericanos migrantes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49 (2), 153-184.
- Glukman, M. (2020). Migración centroamericana en México. En Seminario Migración, Retorno e Infancia (conferencia). México: IIA-UNAM.
- Guillé, M. et al. (2016). *Modelo de Atención de Niñas y Niños Migrantes No Acompañados*. México: DIF.
- Ham, A. y Martínez, A. (2014). Los patrones de migración en Honduras: evolución, tendencias regionales e impacto socioeconómico. *Revista de Economía & Administración*, 11 (1), 85-114.
- Heredia, C. y Durand, J. (2018). *Los migrantes, los gobiernos y la sociedad civil en el sistema migratorio norte-mesoamericano*. México: CIDE (Documentos de Política Migratoria 6).
- La 72. Hogar refugio de las personas migrantes (20 de junio, 2019). Comunicado 200619. Blindaje de la frontera tabasqueña. Tenosique: La 72. Recuperado de <https://la72.org/comunicado-200619-blindaje-de-la-frontera-tabasquena/>

- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40), 255-287.
- López, C. y Rivera, D. (2013). Aproximaciones de política migratoria para Guatemala, INGEP/URL/INCEDES. Recuperado de <https://www.url.edu.gt/PortalURL/Archivos/100/Archivos/Aproximaciones%20de%20Pol%C3%ADtica%20P%C3%ABlica%20Migratoria%20Grupo%20Articulado.pdf>.
- Murga, L. (2017). Institución y proyecto: frente a la tecnología de la indiferencia. En B. Ramírez (coord.), *Ecos de Castoriadis. Para una elucidación de la institución hoy* (pp. 33-54). México: UAM Xochimilco.
- OIM (2020). *Informe mundial sobre las migraciones 2020*. Nueva York, Estados Unidos: OIM/ONU.
- Poder Legislativo (2012). *Ley Fundamental de Educación*. Tegucigalpa: Diario Oficial de Honduras.
- Polo, A. (2020). *La otra cara de la Gran Manzana, el papel educativo de las organizaciones sociales. El caso de osny en Nueva York*. Tesis doctoral. México: Universidad Iberoamericana.
- Prensa Latina (1 de enero, 2020). 2020, mal año para la economía de Honduras, vaticinan expertos. Tegucigalpa: Prensa Latina. Recuperado de <https://www.prensa-latina.cu/index.php?o=rn&id=331358&:seo=2020-mal-ano-para-la-economia-de-honduras-vaticinan-expertos>
- Puiggrós, A. (2010). *La tremenda sugestión de pensar que no es posible*. Buenos Aires, Argentina: Galeana.
- Santibáñez, J. (2019). Mal año para los migrantes. México: *La Jornada*.
- Secretaría de Educación (2017). *Informe Sistema Educativo Hondureño en cifras. Periodo académico 2014-2016*. Tegucigalpa, Honduras: Secretaría de Educación.
- Valdez, G. (18 de marzo, 2020). Tránsito de retorno de la niñez migrante (conferencia). *Seminario Migración, retorno e infancia*. México: IIA-UNAM.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación educativa. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación educativa* (pp. 23-64). Barcelona, España: Gedisa.
- Vega, A. (22 de noviembre, 2018). Pide la UNESCO asegurar el acceso a la educación para los niños migrantes y desplazados. *Animal político*. Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/2018/11/unesco-acceso-educacion-ninos-migrantes-desplazados/>
- UNICEF (2018). *Desarraigados en Centroamérica y México*. Santiago de Chile: UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Desarraigados_en_Centroamerica_y_Mexico.pdf

FAMILIAS BOLIVIANAS Y ESCUELAS EN ARGENTINA: CRUCES Y TENSIONES

◀ GABRIELA NOVARO*
gabriela.novaro@gmail.com

Resumen

En el texto se abordan las relaciones entre las escuelas y las familias migrantes. Las reflexiones se sostienen en una investigación etnográfica desarrollada en una localidad de Buenos Aires con un alto componente de población procedente de Bolivia. Nos detenemos en primer lugar en el proyecto de las familias acerca de que sus hijos mantengan la referencia a Bolivia y se incluyan en Argentina; abordamos las tensiones que estas expectativas plantean a las escuelas de la localidad. Finalizamos preguntándonos por los sentidos que las propuestas de interculturalidad adquieren en estos contextos.

Palabras clave: familias migrantes, escuelas, inclusión, interculturalidad.

The text addresses the relationships between schools and migrant families. The reflections are based on an ethnographic research carried out in a locality in Buenos Aires with a high population component from Bolivia. First, we look at the project of the families about their children keeping the reference to Bolivia and being included in Argentina; then we address the tensions these expectations pose to local schools. We end by asking ourselves about the meanings that intercultural proposals acquire in these contexts.

* Doctora en Antropología, profesora de la Universidad de Buenos Aires, investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, especialista en temas de migración y educación.

INTRODUCCIÓN

En este artículo nos referimos a la relación entre las escuelas y las familias en un contexto de alta migración. El trabajo se sostiene en una investigación desarrollada en una localidad de Buenos Aires caracterizada por la alta presencia de población proveniente de Bolivia y de sus descendientes. Las reflexiones, si bien focalizadas en esta localidad, refieren a situaciones que resultan recurrentes en otros contextos de migración. Procura aportar desde allí a la comprensión y la definición de propuestas educativas en territorios que pueden definirse por el cruce de distintas identificaciones y por la condición transnacional de vida de sus pobladores. Desde esta intención finaliza con una breve reflexión sobre los sentidos de la interculturalidad en contextos educativos de alta migración.

El trabajo se desarrolla desde el año 2010 en contextos familiares, comunitarios y escolares del barrio Lambertuchi de Escobar, localidad ubicada a 50 km al norte de la ciudad de Buenos Aires. Buscamos, desde el contacto prolongado y sostenido con los sujetos en distintas situaciones, caracterizar las relaciones generacionales y las experiencias educativas de la población migrante. El trabajo incluyó también el acompañamiento de iniciativas de las escuelas y las organizaciones de migrantes.

Reflexionar sobre la vinculación de las familias y organizaciones con las escuelas no es ciertamente sencillo para las instituciones escolares. Supone mover ciertas imágenes que se han instalado y naturalizado en el sistema educativo a lo largo de años, sobre todo, imágenes referidas a la niñez y la crianza, la responsabilidad adulta, los modelos de sujeto, el papel de la escuela, los saberes legítimos. Es inevitable que los actores educativos tengan ciertos presupuestos sobre todo esto para direccionar la tarea educativa. El tema es que los presupuestos con los cuales se presentan en ocasiones, parecen dejar poco margen para considerar y dialogar con formas, estilos y prioridades que pueden alejarse de lo que la institución escolar define como ideal. Esto sucede con particular evidencia en contextos de pobreza y diversidad étnica y nacional, características de la localidad donde trabajamos.

El contexto de 2020 ha desafiado radicalmente a las instituciones educativas, ha hecho necesario un nuevo pacto entre las escuelas y las familias, responsabilizadas estas últimas con más evidencia que antes por la continuidad escolar en la virtualidad. 2020 también ha complejizado prácticas que amplios colectivos sostienen cotidianamente, como la movilidad y la migración intra e internacional. Por eso, hoy consideramos que estas reflexiones resultan particularmente necesarias para proyectar, en un futuro próximo, otras formas de habilitar el diálogo entre los distintos espacios donde se forman los sujetos.

EDUCACIÓN Y MIGRACIÓN LATINOAMERICANA EN ARGENTINA

En Argentina, como en otros países latinoamericanos, el sistema educativo se constituyó con un fuerte mandato nacionalizador y uniformizador. Desde su consolidación, reforzó imágenes valorativas de la migración europea (como una población que venía a civilizar) y desvalorizadoras de la migración latinoamericana (omitida en los relatos históricos o responsabilizada por problemas sociales y económicos). De esta forma, a lo largo de la historia predominaron en el discurso educativo hegemónico formas excluyentes del nacionalismo y discursos asimilacionistas y etnocéntricos.

En las últimas décadas, estos paradigmas fueron cuestionados desde modelos de inclusión e interculturalidad; los mismos habilitaron y legitimaron otras voces y presencias en las políticas. A pesar de ser cuestionados los mandatos nacionalistas y asimilacionistas continuaron operando, sobre todo a nivel de las escuelas (Novaro, 2016). Siguen pendientes muchas transformaciones en el sistema educativo: revisar el presupuesto de que la escuela es la única instancia legítima de formación, habilitar otro diálogo con espacios educativos familiares y comunitarios y también sostener otro acercamiento con poblaciones consideradas diversas por sus referencias étnicas y nacionales, como la población boliviana que vive en Buenos Aires, entre otras.

LA POBLACIÓN BOLIVIANA EN BUENOS AIRES



La población boliviana, sobre todo aquella de la zona andina, se caracteriza en la historia y el presente por la alta movilidad. En Argentina constituye el segundo colectivo migrante (luego de la paraguaya). En general la pobreza en los territorios de origen ha sido la razón fundamental del desplazamiento. Según diversos investigadores (Pacceca y Courtis, 2008), en Argentina la población boliviana sufre situaciones de segregación territorial y habitacional, precariedad laboral y recurrentes situaciones de discriminación.

La ley migratoria vigente (Ley de Migraciones 25.871) reemplazó la ley de la última dictadura militar. Este cambio se acompañó de un movimiento sostenido por el reconocimiento de derechos de colectivos migrantes. La ley educativa vigente se sostiene en un marco de reconocimiento de derechos al acceso y las condiciones de permanencia y egreso (Ley de Educación Nacional 26.206/2006).

Entre la población boliviana se registran procesos particulares: el creciente desplazamiento hacia zonas urbanas y periurbanas (Buenos Aires entre otras), la agrupación en determinados

territorios (como el barrio donde trabajamos), el fortalecimiento de procesos asociativos (cooperativas, centros recreativos, asociaciones de mujeres y jóvenes), el mantenimiento de vinculaciones políticas, económicas y sociales con el territorio de origen. Estas situaciones hablan de una condición transnacional de vida.¹ En el barrio donde trabajamos (y en muchos otros contextos migratorios en Argentina), el mantenimiento de lazos políticos y económicos con Bolivia es una condición para fortalecer al colectivo migrante en una situación social y económica compleja.

Este panorama plantea a las escuelas la pregunta acerca de cómo proyectar la inclusión al nuevo país y respetar el deseo de no renunciar a la pertenencia al territorio de origen. Lo mismo desafía fuertemente las formas de imaginar como únicas y excluyentes las referencias nacionales que tradicionalmente sostuvo el sistema educativo.

La población migrante, en particular la proveniente de Bolivia, se encuentra masivamente inserta en el sistema de educación primaria. En el nivel secundario, en cambio, la proporción de quienes se encuentran asistiendo a algún establecimiento educativo es significativamente más baja.² En otros trabajos advertimos que la presencia masiva, si bien es un dato destacable, no es en sí misma una garantía de inclusión en condiciones de igualdad.

Nos hemos referido a múltiples factores asociados a la inclusión y a la exclusión educativa de la población migrante latinoamericana y lo que denominamos una forma subordinada de inclusión. En este texto nos interesa pensar el modo en que esa forma subordinada de inclusión se expresa o no en la relación de la escuela con las familias.

FAMILIAS Y ORGANIZACIONES MIGRANTES ENTRE EL PROYECTO DE DISTINCIÓN Y LA EXPECTATIVA DE INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA³

El barrio Lambertuchi está habitado en una proporción significativa por migrantes procedentes de zonas rurales de Potosí-Bolivia y por sus

¹ El transnacionalismo es definido en opinión de diversos especialistas por las relaciones y pertenencias simultáneas a los territorios de origen y destino (Levitt y Schiller, 2004; Haesbaert, 2013).

² Estas apreciaciones se sostienen en información del último censo, en trabajos de investigación estadística (Cerruti y Binstock, 2012) y en relevamientos propios en la localidad donde trabajamos.

³ En este y el siguiente punto recupero algunas cuestiones abordadas en un texto reciente (Novaro, 2020); incluyo ahora nuevos testimonios y me detengo en otras cuestiones, como la iniciativa de crear una escuela boliviana en el barrio, la ambivalente valoración que las

descendientes. La población boliviana llega a la localidad fundamentalmente a partir de la década de los ochenta, y se inserta en el trabajo en las quintas y posteriormente en mercados comunitarios de venta de productos hortícolas y textiles. La población boliviana conforma a principios de los años noventa la Colectividad Boliviana de Escobar (CBE o la Colectividad) que hoy nuclea alrededor de mil 800 socios. La CBE mantiene fuertes vínculos con organismos del Estado argentino y boliviano y organiza actividades laborales, festivas y recreativas que convocan especialmente a los niños y jóvenes.⁴

Si bien las actividades fundamentales de la Colectividad se vinculan a los mercados, la radio, las fiestas y los deportes, los referentes también aluden a cuestiones escolares: la falta de guarderías, el alto nivel de analfabetismo entre los adultos, las situaciones de discriminación en la escuela, la discontinuidad en los estudios de nivel medio. Esto se vincula a una iniciativa que se plantea año con año pero que no se ha concretado, al menos por ahora: la creación de una escuela propia.

Diversos integrantes y dirigentes de la Colectividad expresaron en distintos contextos el deseo de “que la comunidad boliviana pueda tener una escuela propia, sin necesidad de acudir a escuelas de otros”. La propuesta se asocia a la enseñanza del quechua, “que los maestros sean paisanos...” (CBE, 2011).

La propuesta al día de hoy sigue sin resolverse y es motivo de división entre quienes apuestan por un establecimiento “todo nuestro”, “privado de la CBE”, que les permita mantener mayor autonomía, y quienes dudan de la viabilidad de esta propuesta y entienden que la institución debe ser pública. Estos debates dan cuenta de las múltiples formas de concebir la escolaridad y la relación con el Estado. También nos lleva a preguntarnos si la propuesta puede ser vista como una alternativa frente al Estado o más bien podría derivar en una forma de fragmentación educativa.

En los contextos familiares, muchas prácticas y relaciones aparecen condicionadas por la escuela: los viajes a Bolivia que muchas familias procuran adecuar al calendario escolar, la distribución de responsabilidades adultas por mantener la escolaridad (generalmente a cargo de mujeres), la organización del tiempo, las interacciones cotidianas.

Resulta evidente, entre las familias migrantes, que la formación de los niños y jóvenes se asocia a la escuela solo parcialmente, y en gran medida

familias hacen de las escuelas en Bolivia y en Argentina y de las escuelas del barrio.

⁴ El peso de estas actividades en la vida cotidiana de las familias y la formación de los jóvenes hacen que si bien nuestro interés se centre en las familias migrantes muchas alusiones corresponden a los proyectos educativos de la Colectividad.

se proyecta en actividades formativas familiares y también comunitarias. Estas aparecen organizadas por la expectativa de que sus hijos mantengan la referencia a Bolivia y “sigan siendo bolivianos” (aunque hayan nacido en Argentina) y, a la vez, porque se incluyan en condiciones de igualdad en Argentina y “*sean alguien en la vida*”.

“Seguir siendo bolivianos” resulta una estrategia necesaria en un contexto de subalternidad donde la mayoría de las familias migrantes trabajan en vinculación con la CBE (mercados hortícolas, ferias de ropa) y donde pertenecen a la Colectividad, además, brinda un espacio de socialización y pertenencia. Desde el proyecto de continuidad de la referencia a Bolivia se entiende así mismo la expectativa y los esfuerzos para que sus hijos integren grupos de danza, música y fútbol y asistan y participen en las fiestas cívicas bolivianas. La expectativa de continuidad se advierte también en otras prácticas como el casamiento entre “paisanos”, los permanentes viajes a Bolivia en los que, en muchos casos, los adultos van acompañados de sus hijos “para que conozcan de dónde han venido”.

Resulta evidente que las familias bolivianas buscan concretar el proyecto de continuidad identitaria en las jóvenes generaciones en espacios comunitarios paralelos a la escuela, pero hay aspectos en los que la expectativa de continuidad implica demandas específicas a las instituciones escolares.

El proyecto de *seguir siendo* se manifiesta también en la valoración de formas de expresión y relación, de disciplina y respeto, asociada a los niños en Bolivia que se espera que sus hijos mantengan en Argentina. Esta valoración de la forma de ser niño en Bolivia se asocia a imágenes en ocasiones polarizadas y contrastantes entre la escuela en Bolivia y la escuela en Argentina. Las mismas remiten, entre muchos otros aspectos, a las cuestiones vinculares y el aprendizaje en una y otra. Se recuerda así materias formativas de allá que no tienen un correlato acá: moral y religión, educación del hogar. Una opinión recurrente es que las escuelas en Bolivia son más ordenadas. El modelo más rígido y disciplinario (incluso las sanciones y los castigos físicos) es a la vez valorado y cuestionado. En tanto condición para el respeto y el trabajo, se pondera positivamente; como manifestación de formas rígidas de autoridad y propiciatoria de estilos sumisos en los niños, es criticado (sobre todo por adultos jóvenes).

También encontramos una valoración ambivalente hacia las escuelas argentinas. Por un lado, la recuperación de un estilo más liberal, la mayor proximidad, afectividad y respeto por el niño; por otro, el señalamiento de su desorganización y falta de disciplina.

En cuanto al aprendizaje, en la opinión de muchos adultos bolivianos “las escuelas en Bolivia enseñan más”, “allá es más exigente el estudio”. Este “enseñar más”, muchas veces se vincula a prácticas que vienen siendo

cuestionadas hace varios años en el sistema educativo argentino: la repetición, la prolijidad, la copia. Vale señalar que muchas de estas prácticas también están siendo revisadas en Bolivia y se sostienen más bien en el recuerdo de personas que han migrado muchos años atrás, pero que las evocan como si correspondieran al tiempo presente (“la escuela allá es...”). De todas formas, es importante no apresurarse con esto, y, siguiendo a especialistas bolivianos, comprender más acabadamente el sentido de prácticas como el recitado en las comunidades rurales andinas (de donde ha migrado gran parte de la población del barrio). Arnold y Yapita a partir de su trabajo en escuelas de Oruro y La Paz, hablan de los vínculos entre el mundo andino y los recintos escolares atravesados por tendencias a la ritualidad, la militarización y la jerarquía, entre otras dinámicas. Los autores también recuperan aspectos como la repetición, el recitado y la memorización, que, lejos de “arcaicos”, deben ser ubicados como parte de las prácticas andinas de lectura y escritura (Arnold y Yapita, 2005).

La expectativa de mayor orden y disciplina, legitimada en el recuerdo de la escuela boliviana como más ordenada y con mayor legitimidad de la autoridad adulta, de alguna forma da indicios de la apuesta porque las jóvenes generaciones se socialicen en pautas similares a las que vivieron sus antecesores. Para comprender los sentidos de esta demanda, es necesario considerar las tensiones identitarias en la localidad, concibiendo a la escuela como un espacio más donde se manifiesta la apuesta de familias y organizaciones por la continuidad y la experiencia de la discontinuidad en las relaciones intergeneracionales (Novaro, 2020). La valoración de pautas tradicionales de interacción y enseñanza plantea sin duda cuestiones a discutir desde un marco atento a la diversidad, pero también el respeto a los derechos.

Junto con el proyecto de seguir siendo bolivianos, se advierte en la Colectividad y las familias la expectativa de inclusión y permanencia en Argentina. Esto se proyecta en los hijos buscando que se distancien de la situación de pobreza de muchas familias y de los prejuicios dominantes en Argentina hacia esta población. En algunos se agrega el deseo de ascenso social.

En un contexto de subalternidad, movilidad y profundos cambios (entre otros, desplazamiento del trabajo en la producción hortícola por las actividades de acopio y comercio), las demandas por inclusión y la expectativa de mejorar la condición social de las familias debe entenderse como un proyecto familiar y, en ocasiones, colectivo, por superar estas situaciones. Estas expectativas se traducen en el deseo de mantenimiento de la escolaridad, de acceso y permanencia en el nivel secundario y, para algunos, en el nivel superior. En definitiva, muchas familias asocian la escuela a un espacio de superación de la pobreza y de promoción social.

En palabras de padres y madres jóvenes socios de la CBE:

... si vos de chico le empezás a decir mira tenés que estudiar, el día de mañana no quiero que seas como yo, que estés en una quinta (entrevista 2010).

Él (su hijo adolescente) muchas veces se siente con la autoestima baja, y una vuelta lo agarró mi vecino y le dijo: “el hecho de que vos seas boliviano, o hijo de boliviano, no quiere decir que vos tengas menos capacidad de estudiar, aprovechálo, estudiate, porque el día de mañana, vos vas a tener una carrera, vas a ser, doctor Ruiz ¿no? y va a venir el que te decía, eh, boliviano de mierda, o lo que sea que te haya dicho y va a pedir prestados tus servicios, vos como doctor lo vas a atender, y le podés hacer acordar” (entrevista 2012).

Otra de las situaciones escolares donde se expresa la expectativa de que la escuela saque de la pobreza (para algunos) y se constituya en un espacio de prestigio (para otros), es en la elección de la escuela. En el barrio hay dos escuelas primarias y dos escuelas secundarias públicas, de las cuales más adelante haremos una breve caracterización. Registramos una alta expectativa de muchas familias bolivianas porque sus hijos asistan a la que consideran la mejor escuela del barrio. Esta institución se presenta como relativamente más consolidada por las condiciones de infraestructura, equipamiento, antigüedad en el territorio, pero también, como veremos, mas desmarcada de la referencia a la población del barrio (más lejana a los mercados de la CBE y una historia que se remonta a mediados del siglo XX cuando aún las migraciones mayoritarias en la localidad provenían de Europa y Asia).

Es importante destacar que esta elección no implica que el deseo de desmarcarse esté igualmente presente en todos los ámbitos de la vida social: los mismos padres que hacen múltiples gestiones porque sus hijos consigan una vacante en esta escuela organizan economías familiares donde la inclusión de los jóvenes en trabajos de la CBE es recurrente, sostienen la inclusión de los niños en prácticas recreativas y festivas que organiza la CBE y, como decíamos, esperan que aunque permanezcan en Argentina sigan siendo bolivianos.

Como veremos en el próximo punto y retomaremos en el cierre, esta situación, entre otras, nos ubica frente a la complejidad de las propuestas escolares diferenciadas. Pero, además, es evidente que los mandatos y proyectos escolares tradicionales que suponen la linealidad de la inclusión y las identidades únicas, son desafiados por el deseo simultáneo de seguir siendo y de ser alguien, por un contexto transnacional caracterizado por las múltiples referencias de la población.

LAS ESCUELAS DEL BARRIO Y SU ARTICULACIÓN CON LAS FAMILIAS BOLIVIANAS

En el barrio hay dos escuelas primarias y dos escuelas secundarias públicas. Una de ellas, que llamaremos “la escuela de la plaza”, está ubicada cerca de los mercados y centros de reuniones de la CBE. La primaria fue creada en 1991 cuando el barrio estaba habitado por una cantidad significativa de población boliviana. La secundaria comienza a constituirse en 2006 y está orientada en economía y administración.

La otra escuela primaria (la llamaremos “la escuela de la ruta”, ya que se ubica en el camino que comunica el barrio con el centro de la localidad) fue creada muchos años antes, en 1963. En ese momento la población extranjera provenía mayormente de países europeos y asiáticos. La secundaria vinculada a esta escuela se constituye en 2010 y está orientada en Ciencias Sociales.

Advertimos una cierta imagen polarizada entre “la escuela de la plaza”, más asociada con la población boliviana, y la segunda, más desmarcada y con un fuerte discurso de igualación.

En “la escuela primaria de la plaza” se observan situaciones y propuestas de acercamiento, encuentro y convocatoria con la CBE, si bien desde imágenes y símbolos que fijan cierta imagen de “lo boliviano” asociado a lo tradicional. Estas imágenes son además objeto de tensión dentro de la misma escuela: algunos años la fachada y paredes internas de la escuela primaria estuvieron pintadas con motivos alusivos a Bolivia y Argentina, esto generó profundas discusiones al interior de la escuela y los murales fueron borrados unos años después. En las ceremonias, en ocasiones se entonaron ambos himnos y se izaron ambas banderas. Notamos además que en ocasiones se cuelgan noticias de la Colectividad en la cartelera de la escuela. La iconografía y los himnos deben ser analizados en el contexto de tensiones y disputas, pero en principio parecen señales hacia el barrio que muestran el intento de dar lugar al afuera y habilitar imágenes y voces tradicionalmente no escuchadas en el sistema educativo. Otras situaciones también dan cuenta de presencias habilitadas y disputadas: la escuela ha contado entre su personal docente con maestros y trabajadores sociales de Bolivia.

La dirección de “la escuela secundaria de la plaza” expresó en reiteradas oportunidades su interés por vincularse a las familias y proponer cierta flexibilización del régimen académico, considerando tanto la situación de estudiantes con sobreedad como la de aquellos que sostienen actividades domésticas y laborales. Estas iniciativas dan cuenta del intento de replanteo del calendario y la organización escolar, para aproximarlos a la movilidad y las situaciones de vida de las familias. Así mismo muestran situaciones que entre el colectivo boliviano son frecuentes (como la inserción a la actividad

productiva de los jóvenes), antes de condenadas, comienzan a interpelar a la escuela en la búsqueda de no oponer el mundo escolar y el mundo del trabajo.

En “la escuela primaria de la ruta” no registramos avisos o propuestas de la CBE ni actos donde se entonaran ambos himnos (nuestro registro solo fue sistemático en el año 2013 en la primaria y 2016 en la secundaria). El seguimiento de los proyectos institucionales de la escuela da cuenta de que los mismos, además de cuestiones como la lectoescritura, el cálculo, el medio ambiente, la comprensión lectora, entre otros, procuran fomentar “la identidad bonaerense”, “nuestro acervo cultural”, “nuestros ritmos musicales”, “nuestros bailes”. Momentos como la jura a la bandera nacional exaltan los sentimientos de pertenencia a “la patria”, que se presupone la Argentina (cuestión que también registramos en la escuela primaria de la plaza).

La directora de “la escuela secundaria de la ruta” expresó en más de una ocasión su interés porque los chicos tuvieran información de la universidad. Además manifestó su preocupación por la pérdida de matrícula en los grados superiores y por la discontinuidad en los estudios universitarios.

En las instituciones,ç notamos que si bien hay matices entre los distintos niveles y escuelas, frecuentemente lo nacional argentino sigue teniendo una gran centralidad en la enseñanza de las ciencias sociales y en los actos escolares, así mismo, como decíamos, el formato folclórico en que se legitima la presencia de “lo boliviano”.

También advertimos frecuentes recurrencias, caminos que se construyen, diálogos que se habilitan y obstáculos que persisten en la relación con las familias migrantes. Entre muchas otras, hay algunas situaciones en las que el diálogo con las familias es, en opinión de los docentes, más complejo: la adecuación de las mismas al calendario escolar (en un contexto de recurrente movilidad entre Argentina y Bolivia), las formas de involucramiento de las familias en la escuela (muchas de las cuales vienen de otras formas de vinculación en las escuelas de Bolivia), las imágenes de infancia y crianza que, como vimos, reproducen como ideal en algunas familias un modelo de niño más disciplinado. Registramos también la dificultad de la escuela para dialogar con la apuesta simultánea de las familias porque sus hijos “sigan siendo bolivianos y se incluyan en Argentina.”⁵

Haremos una breve alusión a estos últimos aspectos. La valoración y demanda a la escuela de mayor disciplina, legitimada frecuentemente en el recuerdo de las escuelas bolivianas, están señalando la preocupación por la transmisión de *una forma de ser* asociada a *lo boliviano* y un posicionamiento de la población migrante en relación con la escuela como espacio de

⁵ En el texto reciente ya citado despliego estas situaciones con mayor detalle (Novaro, 2020).

continuidad o discontinuidad de la transmisión a las nuevas generaciones. Al realizarse desde posiciones que en cierta medida refuerzan los lugares jerárquicos de autoridad entre adultos y niños, estas expectativas deben ser leídas en relación con los modelos de sujeto y de socialización en tensión y atendiendo a las relaciones intergeneracionales del barrio. Es en la contextualización con las tensiones identitarias de la localidad que comenzamos a comprender su sentido, sin que esta comprensión, como ya dijimos, implique necesariamente adherir esta demanda.

Uno de los aspectos donde parece más complejo el encuentro se refiere a la tensión entre la persistencia de las formas de identificación nacional en la escuela y el proyecto simultáneo de continuidad identitaria y de inclusión en Argentina, sostenido por la población boliviana. Trabajar sobre formas de inclusión más abarcativas que contemplen la condición transnacional y la apuesta por múltiples pertenencias sigue siendo un tema a discutir entre los actores escolares.

PARA CONCLUIR CON UNA INTERROGANTE:

LA INTERCULTURALIDAD EN CONTEXTOS DE MIGRACIÓN

¿DEMANDA FAMILIAR-COMUNITARIA O PROYECTO ESCOLAR?

Los debates en la Colectividad por los múltiples sentidos de la propuesta de una *escuela propia*, la elección que muchas familias hacen de la escuela más desmarcada de lo boliviano, las expectativas de continuidad escolar en el formato establecido, resultan situaciones significativas en un contexto donde, como vimos, las familias y las organizaciones de migrantes expresan reiteradamente su preocupación por la transmisión de la identificación con Bolivia a las jóvenes generaciones y plasman estas preocupaciones sosteniendo la participación de sus hijos en una serie de actividades comunitarias.

Pareciera que muchas familias migrantes asocian a la escuela a funciones más instructivas (como saber leer y escribir) que formativas, en tanto se procura que los espacios sociales comunitarios o familiares sigan sosteniendo la transmisión de saberes y sobre todo de formas de ser diferenciadas. Esto pone en debate la noción de la escuela como instancia formativa amplia de la infancia (que permea y legitima las políticas oficiales en Argentina).

Así mismo, la escuela para muchas familias con las que hemos interactuado no aparece asociada claramente a la visibilización de referencias de distinción nacional. Constituye en general un espacio para adquirir elementos para integrarse a la nación de destino (expresado en las expectativas de aprendizaje del español, de formas de comunicación e interacción para manejarse en la cultura oficial). Situaciones similares registramos con

colegas en trabajos previos entre la población indígena, esto por supuesto no debería ser naturalizado, todo lo contrario, posiblemente es producto de años de historia en los que la escuela se construyó como institución estatal poco permeable a presencias y voces no hegemónicas. Revertir esta situación no es fácil, pero tampoco imposible.

De todas formas, la situación nos plantea grandes interrogantes en torno a los llamados proyectos educativos diferenciados que, supuestamente, buscarían alejarse de los mandatos educativos tradicionales e incluir la diversidad.

Dar lugar a estas interrogantes no implica deslegitimar las propuestas educativas interculturales, sino, más bien, plantea la necesidad de atender a su sentido y uso, y proyectar formas de hacerlas dialogar con lo que las familias, en contextos tan complejos, esperan de la escuela. En la localidad donde trabajamos, revisar proyectos lineales de inclusión educativa, definir nuevas formas de planificar los tiempos escolares, de habilitar diversas formas de participación de las familias, dar lugar a múltiples voces e identidades, pareciera ser el modo de apostar a propuestas inclusivas y tal vez también a una forma de interculturalidad entre muchas otras posibles.

REFERENCIAS

- Arnold, D. y Yapita, J. (2005). *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. Beni, Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés-ILCA.
- CBE (2011). Entrevistas con referentes de la Colectividad.
- Cerrutti, M. y Binstock, G. (2012). *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF.
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, 8 (15), 9-42.
- Levitt, P. y Schiller Glick, N. (2004). Perspectivas internacionales sobre migración: conceptualizar. La simultaneidad. *Migración y Desarrollo*, segundo semestre (3), 60-91.
- Novaro, G. (2016). Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. *Nómadas Revista de Ciencias Sociales*, 54, 105-121. Bogotá, Colombia: IESCO.
- Novaro, G. (2020). Escuelas y familias en contextos de migración. Apuntes y reflexiones para la pospandemia. *Revista Sinergia*, 24-30.
- Pacecca, M. I. y Courtis, C. (2008). Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas. Buenos Aires, Argentina: ONU-Cepal (*Serie Población y Desarrollo*, 84).

MIGRACIÓN: RECURSO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

◀ JOSÉ LUIS RAMOS RAMÍREZ*
xozeluzr@gmail.com

Resumen

En el presente ensayo se expone una mirada tangencial sobre el vínculo entre migración y formación docente, tomando como ejemplo la trayectoria formativa y de vida de un grupo de profesoras de educación básica que laboran y estudian en el oriente de El Salvador, Centroamérica.

Se pretende introducir al lector a conocer parte de esas condiciones socioeconómicas que aparecen también como elementos formativos del actual docente. Para ello, me apoyo en la información generada a través de relatos de vida narrados por las propias maestras y el profesor salvadoreños.

Palabras clave: educación, migración, formación docente, trayectoria formativa y relatos de vida.

This essay presents a tangential look at the link between migration and teacher training, taking as an example the training and life trajectory of a group of basic education teachers who work and study in eastern El Salvador, Central America.

It is intended to introduce the reader to know part of those socioeconomic conditions that also appear as formative elements for the current teacher. To do this, I rely on the information generated through life stories narrated by the salvadoran teachers and the professor.

* Doctor en Antropología. Profesor-investigador de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Líneas de trabajo: antropología de la educación, de las infancias, estudios de público, representaciones sociales y metodología de la investigación social.

LA FORMACIÓN DOCENTE COMO ACTO EDUCATIVO

Cuando se revisa la formación docente es usual enfocarse en su preparación pedagógica y didáctica, dejando de lado las condiciones personales y contextuales de vida que posibilitan, limitan o impiden alcanzar el perfil profesional requerido para insertarse en el nicho laboral del magisterio.

Acto formativo que adquiere sentido desde el concepto antropológico de educación sobre el que anclo mis ideas, al entenderla como un proceso sociohistórico de transmisión, adquisición y apropiación cultural; es decir, la formación docente es, en principio, un proceso de comunicación socio-pedagógica de ciertas ideas, normas y valores escolares. Evento localizado entre los ejes espacial y temporal. La interacción nodal es entre el formador de docentes (A) y el docente en formación (B) en un lugar y tiempo determinado.

Relación básica que puedo ampliar y complejizar al reconocer que B, en la experiencia formativa docente no solo establece una interacción educativa con A, también lo hace con otros sujetos (C, D, entre otros), en tiempos y espacios diversos, lo que implica que el docente es producto de esta multiplicidad de influencias y experiencias educativas (escolares y no-escolares). Una segunda consideración es que B, en tanto sujeto social, ocupa un lugar (posición social), que va permeando el tipo de educador en que se va convirtiendo o construyendo.

Ahora, voy a emplear el esquema acotado para delinear la experiencia formativa de un grupo de docentes del oriente de El Salvador (Centroamérica) marcada por diversos elementos socioculturales, uno de ellos la migración.

MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN

Cuando uno lee o conversa con diferentes profesionales de la educación en torno al fenómeno de la migración y su vínculo con lo educativo, de inmediato las referencias giran en torno a los estudiantes y en menor medida sobre los propios docentes. Acotaciones que van surgiendo de manera distinta dependiendo de si el interlocutor las realiza desde un lugar de emigrantes o inmigrantes.

En el primer caso, apuntan sobre los efectos de pérdida del proceso escolarizado en los niños(as) al no asistir de manera permanente durante todo el ciclo escolar, debido a que tienen que migrar a otro lugar, acompañando a su familia para participar en la precaria economía familiar. Otra problemática, ligada a esta primera situación, se presenta cuando regresan a su

lugar de origen y vuelven a insertarse al proceso educativo, pero este se ve seriamente afectado por la falta de continuidad, sumado al hecho de que no siempre han seguido estudiando en el lugar donde migraron, se trate de una circulación dentro del mismo país o incluso fuera. Los docentes enfrentan el reto de atender a los alumnos retornados de espacios nacionales o internacionales.

Inclusión educativa que adquiere otras facetas según el tipo de alumno: retornados, repatriados o emigrantes nacionales e internacionales. Para el caso de los retornados, será importante el tiempo y lugar de donde regresen, pues no solo se presentan las rupturas conforme al ciclo escolar, sino que su ausencia puede ser mayor, y complicarse si regresa de un lugar extranjero, donde aprendió un nuevo idioma y esquema educativo. Situación que será más evidente con los niños(as) deportados(as) que desconocen la lengua e historia del país de sus padres, pues los contenidos curriculares han sido diferentes; por ejemplo, los retornados y deportados de Estados Unidos que aprendieron la historia estadounidense y el idioma inglés, diferente a la currícula que se maneja en el lugar al que regresan. Dificultades similares que deben atender los y las maestras que reciben tanto emigrantes nacionales como extranjeros, procurando una inclusión socioeducativa.

MIGRACIÓN Y CONTEXTO FAMILIAR

Pero qué ocurre cuando la experiencia migratoria afecta directamente a los docentes, sea que ellos(as) mismos(as) han migrado o parte de su familia lo ha hecho. Migración vista como una estrategia familiar para hacer frente a las condiciones desventajosas o carenciales.

De esta forma, deseo exponer una radiografía general que parte de las narrativas de las trayectorias de vida de un grupo de maestras y un profesor que viven y estudian en la región oriente de El Salvador (Centroamérica), así como de sus condiciones y experiencias familiares, ligadas al fenómeno presente de la migración.

Al hablar de migrantes, los mexicanos, con frecuencia, nos referimos a las personas que migran de los estados del sur del país a las entidades del norte y, principalmente, hacia Estados Unidos; pero, ahora, en las conversaciones cotidianas, en los noticiarios, aparecen recurrentemente las imágenes y notas de los inmigrantes centroamericanos de paso. Al respecto, se ha señalado que estos migrantes tienen una presión socioeconómica similar que la de los migrantes mexicanos para intentar cruzar la frontera y trabajar en territorio estadounidense, lo cual hace emerger la solidaridad de ciudadanos(as) mexicanos(as) que les brindan comida y refugios temporales

a su paso hacia el norte del continente. Sin embargo, también surgen expresiones xenóforas, que no comprenden que la decisión de emigrar no es fácil ni cómoda, pues implica una gran complejidad. Por ello, para este escrito he deseado referirme a la experiencia migratoria centroamericana y su liga con la formación docente de maestros(as) salvadoreños(as).

Al retomar el esquema inicial de la experiencia educativa que viven los docentes, que incluye las interacciones sociales con otros sujetos sociales, particularmente familiares y religiosos, como otros momentos de su vida, fuera del espacio y tiempo escolar, he subdividido su trayectoria formativa (educativa) en tres momentos: los primeros años de su vida, la etapa previa al ingreso a la universidad y el inicio de su labor educativa profesional. Momentos en los que están muy presentes la vida e influencia familiar y religiosa (dimensión que es inusual contemplar en México, por el esfuerzo histórico de la perspectiva liberal, al separar lo religioso de lo civil en el campo educativo).

La metodología de trabajo descansa en haber generado una serie de relatos autobiográficos a partir de realizar un taller de trayectorias bio-espaciales, en el cual pudieron hablar sobre sus experiencias de vida. Me permitieron citar algunos párrafos de sus narrativas, únicamente con la petición de no mencionar sus nombres verdaderos, por ello aparecen seudónimos que ellas y él eligieron.

La vida infantil en familia

Si bien la experiencia infantil de las docentes relatoras tuvo lugar al inicio de sus trayectorias vitales, lo vivido y, particularmente, lo aprendido estarán claramente presentes hasta los momentos actuales y sobre todo en su labor docente en la escuela, pero también en sus respectivas iglesias, así como su perfil de ser humano y no solo como profesionales de la educación.

Valores que fueron inculcados por sus padres y en un ambiente religioso, que fueron adquiriendo mayor fortaleza para enfrentar los contextos sociales y nacionales adversos, materializados en su vida cotidiana.

En su narrativa, las maestras y el profesor destacan el valor del trabajo, la honradez, el amor y la solidaridad familiar, así como el lugar preferencial de las creencias religiosas,



para enfrentar la violencia política, las condiciones socioeconómicas limitadas y la violencia cotidiana. La tensión corre entre las limitantes socioestructurales y la capacidad de enfrentarlas, enseñanza que destacan en su presente al momento de realizar su labor educativa escolar y religiosa, enfatizando el papel de la familia y de Dios.

El primer espacio significativo de mi vida fue el hogar donde nací, soy la quinta de ocho hermanos, mi padre se dedicaba a la agricultura y ganadería, mi madre costurera y cosmetóloga, que además de realizar tareas en el hogar ayudaba a mi papá en labores como ordeñar las vacas y alimentar al ganado, mientras estaba el período de siembra o cosecha de maíz.

Mi padre aprendió a leer y escribir en la nocturna,¹ mi madre estudió cuarto grado, y en aquellos tiempos para convertirse en profesora le faltaban dos años, pero mis abuelos decidieron que ya no podía salir sola montada en su yegua Blanca, porque ya estaba por cumplir 15 años y seguramente más de un pretendiente saldría a su paso; dos años después en la misa patronal² conoció a mi papá [Aurora].

... mi papá no se encontraba en casa, debido que él era jornalero trabajaba en los cultivos de maíz en el Cerro El Barba Roja, se iba a las 5:00 de la ma-

ñana y regresaba a las 5:00 de la tarde. Mis padres en esos años nos educaron con rigor y amor, a pesar [de] que éramos una familia de escasos recursos, ellos siempre velaron por darnos lo mejor, aunque a veces mi mamá se quedaba sin cenar por darnos su bocado a nosotros, lo cual se valora mucho. Si no hubiera sido por esa educación de mis padres, quizá mis hermanos hombres tuvieran algún vicio, mi papá siempre nos dio el ejemplo, porque él no tenía ningún vicio. También recuerdo que antes vivíamos en una casita con techo de tejas. Que cada vez que llovía nos mojábamos porque las tejas ya no servían. La casa era un solo cajón, no tenía cuartos, ni cocina, la puerta y ventana



¹ Educación de adultos dentro de la comunidad.

² Solemne misa patronal celebrada en cada pueblo en honor al santo patrono.

eran de lámina. Pero gracias al esfuerzo de mis padres y hermanos pudieron reconstruir la casa. Y gracias a Dios hasta hoy no nos hace falta el sustento diario [Camila].

Para llegar a la escuela era muy complicado porque había que cruzar un río y me causaba mucho miedo. En invierno tocaba cruzarlo crecido y por mi baja estatura casi siempre me mojaba o se me caían los zapatos y me tiraba para recuperarlos y que no me los arrastrara la corriente. Mi mamá y mi padrastro siempre trabajaban y para cruzar el río me ayudaba mi hermana. En una ocasión me caí y me reventé el labio inferior. Al llegar a la escuela me llevaron a la dirección porque pensaban que me golpeaban en casa. [...] los años de educación básica fueron difíciles, no contaba con los recursos y materiales para mis clases por lo que hacía la limpieza en el grado y me daban unas monedas, también les copiaba las clases a mis compañeras con la finalidad de que me prestaran los libros de texto para hacer mis tareas [López].

Provengo de una familia muy humilde, del campo, mi padre es agricultor y mi madre es ama de casa, ambos son practicantes de la fe católica y esa misma fe es la que ahora yo profeso y doy testimonio de ello [Niño].

Reconocen y valoran la fuerza de sus padres para sacar adelante a la familia, la educación familiar va a pautar de manera notoria el perfil profesional de docente, de ahí que asistir a la escuela será una experiencia más de esfuerzo. Maestras y profesor fueron aprendiendo a combinar desde temprana edad el trabajo familiar, asistir a la escuela e iglesia. A esta dinámica familiar se sumarán los eventos difíciles de la muerte.

Para mí realmente la vida no ha sido nada fácil, antes de irme para clases tenía que hacer todo el oficio de mi hogar ya que cada uno de mis hermanos había formado su propia vida. [...] se acercaba mi cumpleaños cumpliendo mis catorce, emocionada para que pasara el siguiente cumple... A los seis días de mi cumpleaños mi mamá sufrió un infarto tuvimos que llevarla al hospital en medio de tantos médicos y no pudieron hacer nada, ya Dios la necesitaba delante de su presencia [Eliza].

Mi papá con mucha honra es agricultor y mi mamá se ha dedicado a los oficios domésticos y cuidar de sus hijos e hijas. [...] se tuvo la pérdida de una hija de 22 meses de edad, como consecuencia de la enfermedad [de] neumonía. Ante la pérdida de mi hermana, como familia se nos presentaron diversas dificultades, que gracias al esfuerzo y más unión familiar se logró salir adelante y continuar perseverando en el camino de Dios [Chevez].

Vida pre-docente

La educación escolar en la vida familiar campesina tendrá sus límites. Acceder a un nivel posterior a la educación básica implicará un gran esfuerzo y costo familiar; sin embargo, las maestras y el profesor seguirán adelante, aunque no será una línea ascendente continua, tendrán cortes, pausas. A las dificultades socioeconómicas familiares se sumarán las condiciones contextuales de las áreas rurales, menores condiciones institucionales para estudiar, limitada oferta escolar. Un elemento más para visualizar el ambiente social es la presencia de las pandillas, también en las zonas rurales del país. Otro factor más es que no toda la población rural valora la educación escolar, más allá del nivel básico, convirtiéndose en una presión social negativa.

... ya no vas a seguir estudiando, porque yo no tengo dinero para darte el estudio, así que de ahora en adelante te dedicarás a trabajar en el campo. Yo sentí como si mi padre había cortado mis alas, ya que mis sueños de seguir estudiando no podían ser una realidad. —¿Y quieres seguir estudiando? —A lo que yo contesté: ¡Pues la verdad que no, es que siento pena porque ya estoy adulto para seguir estudiando! Así tuve que pasar algunas críticas de mis vecinos los cuales decían: ¡está estudiando por no trabajar, el estudio es para los haraganes! Críticas como estas eran muy frecuentes, ya que en mi comunidad las personas tienen una mentalidad que el estudio no sirve para la vida, en cambio el trabajo sí, porque de allí se mantienen [Niño].

Dicha beca la consideraba como un apoyo, debido que los recursos económicos en mi familia solo ajustaban para comprar alimentación, pagar el recibo de luz y agua, además estaban estudiando mis dos hermanos menores. Al graduarme de contadora, mis padres ya me habían mencionado que no pensara en estudiar una carrera universitaria, debido a la delincuencia que se estaba viviendo en ese entonces, asaltaban los buses que iban para San Miguel. Y otro de los motivos era que los ingresos económicos no alcanzaban para pagar una carrera. Entonces me dediqué a buscar trabajo para el siguiente año, dejando atrás mi sueño de ser algún día profesional, pero lo que me confortaba era que trabajando iba a poder ayudar a mis padres en los ingresos y que mi mamá ya no siguiera madrugando a las 2:00 a.m. para hacer 200 tortillas que son \$10.00 dólares. Ya que desde primer año a tercer año de bachillerato yo me levantaba a esa hora para ayudarlo a lavar el maíz e ir al molino, ya que si en el molino se llegaba a las 4:00 de la mañana ya se encontraba lleno de huacales de maíz. Y para salir a tiempo con las tortillas era necesario madrugar a esa hora [Camila].

... mi mamá siempre se lo llevaba cuando se iba a trabajar, pero es muy protector, siempre me apoya, me cuida, a pesar de ser menor siempre trata de ayudarme en mis “crisis tecnológicas” (no tuve acceso a una computadora hasta los 20 años, así que él se ha convertido en mi instructor personal. En ese mismo año nos tuvimos que mudar porque la situación de violencia del caserío en que vivíamos se puso muy complicada. A mi madre la hirieron y asaltaron muchas veces, al igual que a mi hermana, nos mudamos a una mejor casa con mejores condiciones. A partir [de] esa serie de cambios en mi vida me volví introvertida y me aislé de mis amigos e incluso de mi familia. Al graduarme de bachillerato tuve que dejar de lado mis aspiraciones de ir a la universidad porque no contaba con los recursos necesarios para costearme los estudios. Por eso trabajé de niñera, de cuidadora de ancianas y de asistente contable [López].

Como era el bachillerato a distancia, eso significa que las clases presenciales solo eran los días sábados; por [lo] tanto, los días de semana me tocaba trabajar para cubrir algunos gastos como transporte, comida, materiales como útiles y para realizar las tareas [Niño].

Migración y formación docente

Al aumentar los gastos familiares y surgir las expectativas de seguir estudiando, de cursar una carrera universitaria, la migración aparece como una estrategia económica favorable, aunque eso implique un costo familiar y emocional, razón por la cual siempre representará una tensión en las decisiones en el hogar, con resultados contradictorios. Situación que destaco en la trayectoria vital de las maestras y el profesor, y que me permite considerar como una condición social en la formación docente. No es pedagógica ni didáctica escolar, pero define la posibilidad de llegar a ser profesionales de la educación. En la que una vez más reforzarán los valores del esfuerzo, el trabajo y los lazos de parentesco, aprendidos en el entorno de una educación familiar y de vida.

Mis padres, aunque solo estudiaron el segundo grado, por causa del conflicto armado³ que se vivía en ese entonces, siempre han luchado juntos para sacar adelante a la familia a pesar de las circunstancias de la vida. Mi mamá siempre nos recuerda cuando estaban recién acompañados⁴ que mi papá decía que no se iba para Estados Unidos, aunque tocara comer solo con frijolitos,

³ Guerra civil en los años de 1980 a 1992 entre la Fuerza Armada de El Salvador y el Frente Farabundo Martí de Liberación Nacional (FMLN).

⁴ Forma de indicar que viven en unión libre.

pero que no nos iba a dejar solos. [...] pero para ese año ya estaba desintegrada mi familia, porque mi primer hermano Joel Alexander ya tenía tiempo de haber emigrado para Estados Unidos, con el objetivo de ayudar a mi familia, para una mejor calidad de vida. —Y ¿usted por qué no siguió estudiando? —Yo con la mirada baja y haciendo fuerzas para acomodar las 6 sardinas en una bolsa clarita contesté— Por lo económico, mis padres ya no me iban a apoyar. Luego levanté la mirada y añadí: Qué bien que estudie, a mí me hubiera encantado estudiar para profesora o una carrera en administración de empresas. Mi trabajo no era solo de impulsadora, realizaba otros que no me correspondían. Por esos motivos, y otros, mis padres me apoyaron para que no siguiera trabajando, y ver de qué manera ayudarme, para que pudiera culminar mi carrera en la Universidad. Mi hermano mayor, el que está en Estados Unidos, me apoya pagando la cuota y matrícula, mi tercer hermano me paga el internet y mis padres en darme dinero para realizar tareas e ir a estudiar los sábados. Actualmente vivo con mis padres y gracias a Dios somos unos hermanos muy unidos, nos amamos, aunque no estemos juntos. Quiero agregar algo que considero muy importante, recuerdo cuando mi hermano mayor emigró para Estados Unidos, con el único objetivo de ayudar a mis padres y hasta el día de hoy ha cumplido con su palabra [Camila].

Debido a la falta de recursos económicos el año 2014 no estudié, pero sentía en mis adentros el deseo de estudiar una carrera, fue entonces cuando hablé con mi hermano que estaba en Estados Unidos, para pedirle si él podía ayudarme con los pagos de la cuota de la universidad [Niño].

La educación superior logré sacarla con lo que había ahorrado de mis trabajos y gracias al programa de becas de la UCA, donde conté con el apoyo y orientación de muchos buenos docentes [López].

La docencia múltiple

Después de sortear diversos obstáculos logran cubrir el primer momento de formación profesional en la docencia: el profesorado. Posibilidad institucional después de cursar tres años en la universidad. Nivel de formación que les permite incursionar en espacios escolares y religiosos para aprender en la práctica las labores docentes y que las lleva a desear y decidir continuar con su formación académica para llegar a ser licenciadas(o) en educación, para lo cual requieren de estudiar otros dos años más. Temporalidad que de nuevo está signada por lo que ha sido su trayectoria de vida: apoyo familiar, trabajar para obtener los ingresos necesarios y la gratitud hacia su familia y Dios.

En la actualidad mi esposo y yo formamos parte en el trabajo de catequesis dentro de la iglesia, es una gran experiencia debido que también siento que

es parte de mi profesión, pudiendo formar a otros espiritualmente, poniendo en práctica los diferentes métodos y técnicas de enseñanza, sintiendo una inmensa satisfacción de poder ser parte activa en los procesos de formación espiritual [Aurora].

Me siento muy satisfecha de servir en la iglesia, porque me ha permitido conocer más sobre las cosas de Dios, así mismo, me ha dado la oportunidad como educadora en poner en práctica los conocimientos sobre la didáctica y la pedagogía, aprendidos mediante el profesorado, con el objetivo que los jóvenes comprendan los temas cristianos y los puedan poner en práctica en su vida diaria [Camila].

En Morazán no había una universidad y llegó la UCA, desde San Salvador a mostrarnos que están dispuestos a apoyar los sueños de superación de aquellos que no contamos con los recursos suficientes. Actualmente estoy cursando el último año de la Licenciatura en Educación Básica y espero con el apoyo de Dios, mi familia y la UCA ser un agente de cambio para mi comunidad, el departamento y mi país [López].

Actualmente estoy trabajando y estudiando, es sacrificado ya que todos los días tengo que levantarme a las 5:00 am y viajar en un lapso de tiempo de 40 minutos para llegar a mi trabajo, luego al llegar a casa como a las 3:00 pm solo me descanso un poco y empiezo a preparar las planificaciones de clases, diseñar actividades, acordes a cada edad de los estudiantes según el grado de estudio. [...] me gusta escribir ya que participo en la Iglesia católica como delegado de la palabra y tengo que contrastar lo que dice la Biblia con la realidad que vivimos actualmente [Niño].

... hay un lugar que ha marcado mi vida: es la iglesia. Desde pequeña se nos enseñó que teníamos que poner a Dios en primer lugar para hacer las cosas que son de agrado para él, realmente es de gran bendición el poder asistir a una iglesia cristiana evangélica desde temprana edad [Eliza].

La vida llena de limitaciones económicas, de superar pérdidas familiares, convivir con la



violencia, oportunidades escolares limitadas combinadas con la solidaridad y el amor familiar, el esfuerzo, el trabajo y la presencia permanente de Dios, al parecer continúa ocurriendo en la existencia rural.

[Quiero] relatar una de las experiencias más tristes que he vivido durante mis prácticas docentes con los niños y niñas que atiendo en el Proyecto Educativo. [...] —¿Vino un niño que se llama Gerson? —Respondí: sí vino [...] —Sabe, ayer enterraron [a] el papá de ese niño. Y lo admiro, que así vino a clases, es más él vive solo con los abuelos, ya que su mamá lo abandonó en la enfermedad del papá, quien padecía de cáncer (Chevez).

ANOTACIONES DE CIERRE

La intención central que orientó el presente ensayo es destacar los eventos sociales de contexto y perfil del docente como sujeto social, con pertenencias y experiencias que pueden impactar más en su formación profesional que la capacitación académica de carácter pedagógico y didáctico para delinear su perfil de educador.

La exposición estuvo pautaada por dos ejes: un esquema analítico que esboza el proceso educativo que ocurre al pretender formar un nuevo profesor y la trayectoria de vida que permite comprender cómo fueron configurándose un grupo de maestras y un profesor, destacando el ámbito familiar y religioso, que formarán un ensamble con los contenidos curriculares pedagógicos, para delinear el tipo de docentes que son, que ofrecen su trabajo magisterial no solo en el ámbito civil, público, sino también en el campo religioso, muy presente a lo largo de su vida. Fenómeno social y formativo que en México no es usual señalar, debido al contexto político e histórico de separar al Estado de la Iglesia, de un pensamiento laico con el religioso; pero que para el caso de las maestras y el profesor que nos han permitido conocer parte de su vida no solo existe, sino que es fundamental en su formación como educadores y personas.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. *et al.* (2001). *Investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: La Muralla.
- Ramos, J. L. (mayo-agosto, 2009). Antropología, cultura y educación. Verdades interdisciplinarias. *Matices. Revista de Posgrado*, 4 (9).

REFLEXIONES DE UNA CRIANZA TOTONACA EN LA CIUDAD DE MÉXICO

◀ FEDERICO RAMOS RAMOS*
federico.ram.26@gmail.com

Resumen

Este texto se ubica en una breve reflexión biográfica sobre el proceso de crianza y socialización propios de una familia totonaca que sale del pueblo para vivir en la Ciudad de México, y lo que implica “criar” bajo estructuras de poder económicas, políticas y sociales, buscando seguir pensando, sintiendo y haciendo como en el pueblo.

Palabras clave: crianza, socialización, diferencia cultural, totonaco.

This text points to a brief biographical reflection on the process of upbringing and socialization, typical of a totonac family, which leaves their original town to live in Mexico City, and what it means to “raise” under economic, political and social power structures, when seeking to continue thinking, feeling and doing as in the town.

* Actualmente cursando el séptimo semestre de la Licenciatura de Educación Indígena en la UPN Unidad Ajusco. Trabajador de jardinería por 25 años.

INTRODUCCIÓN

Al pueblo

Quizá nacemos entre asfalto gritándote

Y son los prejuicios sobre cómo vivimos

El nudo que silencia nuestra garganta

De a poco nos hacemos camino buscándote

Y es el desprecio a lo que en tu tierra nace

Lo que ata y detiene nuestros pasos

En lo oculto pensamos en escribirte

Y es la negación para dibujar tus sonidos

La cuerda que somete nuestra mano

Tenemos que desatarnos.

Poco tiempo antes de nacer, mi familia decidió salir de Nanacatlán para residir en la Ciudad de México. Toda mi familia había nacido en el pueblo con ayuda de parteras, excepto una de mis hermanas; ella fue recibida, en primera instancia, por las manos de mamá.

Mi mamá cuenta que el día de mi nacimiento, mi papá y ella se dirigieron a un hospital cercano al cuarto en donde rentábamos. A pesar de que los dolores ya eran evidentes, la atención que recibió por parte del personal médico fue lenta y, ante la ausencia de respuesta, mi mamá decidió dar a luz en la banqueta, decidió tenerme ella sola, como con la experiencia que tuvo con mi hermana; pero el personal médico al percatarse de esto se apresuró para atenderla y al final nací en el quirófano.

El hecho narrado por mis papás parecería ser un presagio de la dinámica con la que tendría que lidiar a lo largo de mi vida. Tendría que luchar con dos formas de comprender el mundo, tendría que convivir con dos socializaciones: una por parte de la ciudad y otra perteneciente a mi pueblo: Nanacatlán.

El proceso de socialización, según afirma Giddens, se refiere al “proceso por el cual el niño indefenso se va convirtiendo gradualmente en una persona autoconsciente y capaz de conocer, diestra en las formas de la cultura en la que ella o él ha nacido” (2000, p. 93). Este proceso resulta de vital importancia para una persona, ya que la socialización integra lo cognitivo, el cuerpo, los sentidos, las relaciones con los otros, con lo otro, el sentir y el pensar, y de este proceso se deviene la posibilidad de entender el mundo y relacionarse con él. Un mundo que tiene diversas formas para pensarse, de ahí que el proceso de socialización esté determinado por la cultura y el contexto en donde se ponga en práctica.

Es así que en el actual trabajo trataré de narrar de manera descriptiva los principales elementos de ambas socializaciones, con la finalidad de

identificar los patrones culturales adquiridos en la infancia temprana que configuraron una forma de interpretación y comprensión del mundo.

LA VIDA NUESTRA EN RELATOS

Al final se termina la fiesta y hay que volver muriendo al monstruo. Como si en cada subir y bajar montañas uno se despojara de la máscara y del café, del sombrero y de los cerros, del traje y del refino, de las botas y de las ofrendas, de la piel y del calor, de los huesos y de los amigos, del hacer y de lo indígena. Ya solo te queda el corazón desnudo, pequeño, latiendo con pereza y sin fuerza porque uno ya no es lo que quiere ser. Comienza entonces el conteo del tiempo para el retorno, subir a la gigante verde y volver a existir, un existir efímero pero el único: danzar en los negritos de Nanacatlán.

En una sociedad que se encuentra estructurada jerárquicamente a partir de la diferencia cultural, a los indígenas se nos asigna el escalafón más bajo. El lugar asignado para nosotros es de carácter señalador, discriminador y excluyente, y de este lugar emergen una serie de normas sociales, económicas y políticas que deben ser acatadas, las cuales establecen una serie de determinantes que nos impiden acceder a una vida digna y; en cambio, nos mantiene en la lucha por la supervivencia del día a día.

Días después de mi nacimiento, mi mamá regresó a laborar como trabajadora doméstica; mi papá y mi hermano como jardineros, mis hermanas de 10 y 8 años se encargaron del trabajo en la casa, la comida y la limpieza, repartiendo ese trabajo junto con el tiempo para estudiar la primaria y, a su vez, mis cuidados quedaron a su cargo, aunque a menudo me tocaría, con ayuda del rebozo, abrazar la espalda de mamá y acompañarla a trabajar.

Para familias que viven al día, como lo es una familia totonaca, el trabajo para el bien común resulta imprescindible. Antes de pensar en los intereses individuales, se nos presenta el interés colectivo, es por eso que desde muy pequeños aprendemos a trabajar para apoyar a la familia o comunidad, porque en nuestra cultura se nos enseña a priorizar la noción del *nosotros*.

Durante el año nos regíamos con el conteo del tiempo de acuerdo con los días, las semanas y los meses planteados por el calendario oficial. Ese tiempo para nosotros era el tiempo de la obligación, el tiempo del día a día de las estructuras formales de una sociedad dominante. Es así que al poco tiempo de nacido, mis papás decidieron llevarme a la comunidad para presentarme con mis abuelos maternos, con mis abuelos paternos y en general con toda la familia, y para el 24 de julio fue nuestra primera fiesta patronal.

Conforme iba creciendo me fui dando cuenta de que nosotros teníamos una temporalidad distinta. La fiesta del pueblo marcaba un tiempo que se sentía diferente y se vivía diferente al resto del año. Una vez terminada la fiesta comenzábamos a contar el tiempo para su nuevo comienzo, con ciertas fechas también importantes: septiembre (San Miguel), noviembre (Día de muertos) y Semana Santa.

Lo que mi familia comenzaba a crear en mí era el inicio de un vínculo, tácito o implícito, con nuestro pueblo y con uno de sus tiempos más importantes: la fiesta patronal de Santiago Apóstol.

Mi familia siempre tuvo muy claro que residíamos en la Ciudad de México, pero que la tierra nuestra era Nanacatlán. En el retorno de mi primera fiesta del pueblo comenzaba para mí la dinámica del ir y venir: de la ciudad a Nanacatlán y en forma contraria, una y otra vez.

LA VIDA DESDE QUE LA RECUERDO

Socialización en la ciudad

Pero algunos de nosotros, por necesidad, ante la falta de oportunidades y servicios básicos de todo tipo, tuvimos que salir de nuestros pueblos a buscar trabajo. Nos vinimos pa' México, el centro de todo el país, la ciudad pluricultural, del multilingüismo, y nos hemos dado cuenta de que esta ciudad nos mastica y nos escupe...

La ciudad nos recibió en los lugares más hostiles y en los que menos servicios tienen. Fueron los cuartos en donde apenas cabe una cama y la estufa, techados de lámina agujerada, lugares en donde hay otros 20 cuartos del mismo tipo y los mismos comparten el baño y los lavaderos. Es en donde hay que formarse para llenar de agua los botes, una vez a la semana.

En el contexto de ese espacio, las actividades de la vida cotidiana comenzaban aproximadamente a las 5 am, cuando todos en el cuarto se preparaban para ir a trabajar. Mi papá y mi hermano a los jardines y mi mamá a laborar como trabajadora doméstica, al igual que mis hermanas, quienes distribuían su tiempo para también estudiar la secundaria. Comíamos conforme iba llegando cada uno, el quehacer lo íbamos haciendo de acuerdo con el tiempo que tenía cada quien. En los tiempos libres platicábamos regularmente del pueblo, aunque muy a menudo yo me quedaba solo escuchando porque no hablaba totonaco.

La socialización que recibí por parte de mi familia giraba en torno a estructurar un funcionamiento colectivo. Lo anterior hizo que entendiera

al trabajo como una actividad que le compete a todos los integrantes de la familia, lo que me dejaba el compromiso de aprender a contribuir con ese trabajo conforme a mis posibilidades.

Los sábados y los domingos me llevaban a trabajar a los jardines. Aunque las condiciones de la ciudad cambiaron radicalmente la división de trabajo que se establecía en el pueblo, mi familia siguió reproduciendo en la ciudad (en la medida de lo posible) los roles de participación en el trabajo determinados por nuestra comunidad; y es así que desde muy pequeño mi papel en la familia se iba construyendo en torno a las labores de la familia. “Lo primero es el trabajo” decíamos. Había un sentido del respeto al trabajo y mi aprendizaje derivó en distintas etapas. Al principio era la de acompañar. Posteriormente mis actividades consistían en recoger lo podado, barrer y desyerbar. A los 7 años ya podía podar con las tijeras y se volvió significativa mi ayuda.

Mis actividades siempre estuvieron acompañadas por el hacer de la totalidad de la familia. Una de las principales formas –guiada por mis hermanas

“Lo primero es el trabajo” decíamos. Había un sentido del respeto al trabajo y mi aprendizaje derivó en distintas etapas. Al principio era la de acompañar. Posteriormente mis actividades consistían en recoger lo podado, barrer y desyerbar. A los 7 años ya podía podar con las tijeras y se volvió significativa mi ayuda.



y mi mamá– que estructuró la actividad en nuestro cuarto fue la del ahorro intenso. El agua que salía de lavar la ropa la guardábamos en botes para echarla al baño, de la misma forma el agua que salía de bañarnos; las madeiras que tiraban en el trabajo las guardábamos para hacer repisas o bancos, nuestra basura de la comida la metíamos a un bote con tierra para ocuparla como abono en los jardines. Con el pasar del tiempo y el mejoramiento económico (en cierta medida) me fui dando cuenta de que este pensamiento de ahorro también respondía a una concepción de la vida en la que todo sirve y nada está de más.

En el cuarto también había una norma o regla, cuando comíamos, separados o juntos, teníamos que comer siempre lo mismo. No había excepciones, cuando a alguien se le antojaba un alimento en especial, como un tamal o un elote, se consensuaba para comprar. Mi hermano decía: “si no hay para todos no hay para nadie”.

Todo lo anteriormente expuesto fue muy importante aprenderlo porque así se manejan las cosas en el pueblo, allá el hacer entre todos y la reciprocidad se da con comida, leña, huevo, gallinas, tamales o con trabajo, como en “la mano vuelta”: que consiste en ir a la milpa –o cualquier otro trabajo– del vecino y después él te tendrá que ayudar con la tuya. Mucho más evidente es en el ámbito de ofrenda: tú le das a la vida y ella te devolverá. Justo eso era lo que, en la pequeñez del cuarto, mi familia alimentaba a diario.

Lo que podemos observar en esta descripción es el paso de mi familia indígena campesina a la ciudad. Consecuentemente podemos observar sus patrones de crianza y la conservación de esa crianza en función de lo que permiten las condiciones de la ciudad.

En el cuarto había una máscara, hecha por mi abuelo y danzada por mi papá. Esa máscara me recordaba que había otro mundo con otros significados, el cual yo no entendía. Esa máscara fue el rebose que me mantuvo abrazado a la espalda de mi pueblo.

Luwa

¡Luwa!, ¡luwa!, alguien dice mientras comemos. *Luwa* es víbora en totonaco, *ila víbora!*, *ila víbora!*, repiten constantemente entre el intercambio de la palabra y el relato. Todo hablado y contado en totonaco. En el fondo de ese cuarto se encuentra ella, envuelta en un pañuelo viejo y apenas asoma la cabeza mostrando los colmillos que parecen una aguja, apenas asoma los ojos que parecen una estrella. Su cabeza está alumbrada por el fuego de las veladoras y el fuego de los cirios. Su cabeza es brillo de lumbre y parece vigilar el cuarto. La víbora es negra, está sobre un gran altar forrado de hojas de palma y de plátano. Hay flores junto a la víbora; la acompaña el santo patrono Santiago, el santo patrono San Miguel y el violín. El cuarto huele

a incienso, y ese aroma se mezcla con el olor que se desprende del tixmole –carne de pollo o puerco en caldo de chipotle, tomate, jitomate, yerba buena y cominos– ofrecido a los danzantes y a la gente que acompaña. Las personas se encuentran sentadas en banquitos, botes o tablas sobrepuestas sobre tabiques, asientos aproximadamente de 30 centímetros porque no hay mesa para comer; la mesa es el piso de tierra ondulada. Huele a tortilla inflada, la tortilla es para meterse al caldo, se corta en cuatro pedazos o más para doblarlos en forma de jícara que posibiliten llevar la carne del plato a la boca. Se escucha el caer del caldo, se escucha el choque de las manos que moldean la masa, se escuchan sus gargantas totonacas mientras comen la tortilla remojada de tixmole. El caldo cae, las manos chochan, alguien dice *luwa*. Sus colmillos parecen una aguja, sus ojos una estrella. La víbora hecha de la madera de un árbol muerto comparte también con nosotros: está viva. Entonces, el sonido agudo de una cuerda hace el llamado: es hora de salir. Las botas comienzan a formarse, junto con los sombreros llenos de plumas y todas las máscaras. Hay que salir a danzar: la víbora saldrá a danzar con nosotros porque ella es también nuestra danza. La víbora ya no es muerte sino vida, la víbora ya no es miedo, la víbora ya no es peligro: la víbora es respeto.

SOCIALIZACIÓN EN MI COMUNIDAD

Cuando la fuerza racista pisoteaba la última lumbre totonaca, cuando la lengua comenzaba a callar, los saberes se despreciaban y el origen cultural se ocultaba, cuando el cuerpo comenzó a ser competencia y la vida comercio; cuando todo parecía perdido: la danza llegó con sus trajes llenos de flores y animales, y con la danza vinieron sus máscaras, el violín, la flauta y el tambor. La gente comió y bebió, cantó y bailó, unos y otros ya no fueron cuerpo individual sino comunal. La tierra, el maíz, la lluvia, la siembra y los animales fueron de nuevo importantes y merecieron respeto. Nuestras madres, nuestros padres, recordaron y enseñaron. Ahora todo vuelve, poco a poquito, viene de nuevo el sabernos con riqueza cultural, importante y compleja como otras. La lengua también regresa, lentito, despacito vuelve, pero con fuerza, viene gritando: ¡no más humillación!, y viene cantando con todos y para todos...

Un fuerte golpe contra la ventana me levanta. La carretera es de terracería y el camión parece deshacerse hasta su último tornillo. Mientras abro los ojos, la mirada se me pinta de verde. El camión apenas camina entre

los cerros altísimos. Estamos a punto de llegar a Nanacatlán. Hemos viajado durante ocho horas.

El lugar arrebatado por la necesidad tendría que estar oculto, de difícil acceso, había que perseguirlo. El pueblo se encontraba entre la niebla y el monte, con los caminos de tierra y con la sierra forrada de nubes. Era ese lugar del cual hablábamos todo el año y al cual imaginábamos como estaría, en medio de una dinámica con otra lengua y con otra cultura.

Tuve la oportunidad de pertenecer a una familia muy comprometida con los saberes ancestrales del pueblo: parteras, músicos, curanderos, danzantes, y desde muy pequeño fui criado en entornos de ofrenda totonaca, en especial con la danza, la cual en mi pueblo no es solamente una actividad recreativa, sino que es el medio con el que se recrea el pensamiento del mundo. De generación en generación se ha heredado el cargo de una danza y participar en una de ellas es un honor, porque es un saber que el pueblo ha desarrollado durante un lapso de tiempo incontable. La danza es un vínculo con algo en lo que te reconoces; atraviesa, en su ausencia o presencia, el cuerpo; provoca sensaciones en el cuerpo; difícil resulta reconocerte sin ella.

Es por eso que, para la socialización en el pueblo, mi familia se centró en la fiesta y la danza, ya que estas prácticas se encuentran relacionadas fuertemente con el pensamiento nuestro. Y es que, en nuestro pensamiento totonaco, todo lo que existe en el mundo hay que cuidarlo. Para ir por agua al pozo, hay que respetarla, si no la respetas el pozo puede intervenir en tu vida, el monte tiene dueño: el *kiwikgolu*, a quien hay que respetar cuando uno trabaja en el campo; así también, nos decía mi abuelito, nacemos con



un *kuxta*: un compañero animal del monte, y cuando se siembra la milpa, la familia entera come sobre la tierra sembrada para que se de una buena cosecha. Nos pensamos dependientes del mundo y no somos privilegiados ni dueños de él. La danza del pueblo permite acceder a ese pensamiento nuestro. Tal vez esa es la herencia que nos han dejado nuestras abuelas y abuelos con la danza, que ahora nos resulta tan prioritaria.

Durante mucho tiempo hemos sido catalogados como portadores de un pensamiento inferior por relacionarnos con el mundo de esta manera, pero basta en la actualidad revalorar si el pensamiento que considera al ser humano independiente del mundo es el mejor y el verdadero, porque este considera que el mundo se hizo exclusivamente para la necesidad humana.

Es así que cuando íbamos a Nanacatlán llegábamos a la casa de mis abuelos paternos. Mi abuelo era el curandero del pueblo, sabía trabajar para la fertilidad, para encontrar trabajo, rezaba mucho y lo visitaban de muchos pueblos porque tenía esa saber. Además de trabajar la milpa y el café, hacía máscaras y santos de madera. En su casa estaban las máscaras de cedro que hacía con la ayuda del machete, gurbia, formón y a las cuales daba forma de rostro humano, de perro, diablo, tigre o payaso. Sin darme cuenta, al estar viendo cómo mi abuelo tallaba el cedro, ya estaba aprendiendo a tallar la madera para darle forma.

Uno de mis tíos aprendió a tocar el violín y fue el encargado junto con mi tía de la Danza de los Negritos. Presencí y escuché a la gente mayor decir cómo se debía hacer la danza, cuáles eran sus reglas y compromisos. Comenzaba a aprender cómo se lleva a cabo todo el ritual y escuchaba todos los sonos que tocaba mi tío, de a poco ya me iba aprendiendo a tocar los sonidos que eran requeridos en el violín.

Además de trabajar la milpa y el café, hacía máscaras y santos de madera. En su casa estaban las máscaras de cedro que hacía con la ayuda del machete, gurbia, formón y a las cuales daba forma de rostro humano, de perro, diablo, tigre o payaso. Sin darme cuenta, al estar viendo cómo mi abuelo tallaba el cedro, ya estaba aprendiendo a tallar la madera para darle forma.

En la danza hay un caporal, generalmente el más comprometido con el saber de la danza. Cuando decidí entrar a bailar nadie me dijo cómo hacerlo, a través de ir bailando cada año pude ir perfeccionando cada vez más mis zapateados, se podría decir que es un saber que está centrado en el aprender haciendo con un acompañamiento colectivo. Al ser caporal cargas con la responsabilidad de hacer bien toda la danza y de que todo salga bien. Actualmente soy el caporal de la Danza de los Negritos.

Además del pensamiento totonaco, mi pueblo socializa el aprendizaje con la música y el sonido, con el tallado y la forma, con la danza y el movimiento, con el hacer entre todos y el trabajo, con el compromiso y la reciprocidad, con el mundo y el respeto de la vida. Yo me pregunto ahora qué sería de nosotros si se nos permitiera potenciar esos aprendizajes nuestros y no se nos negara a través de considerarlos secundarios e inferiores.

Cuando íbamos al pueblo casi no estábamos en la casa. Yo me daba cuenta de que había una peculiar preocupación de mi mamá, no tanto así de mi papá y mis hermanos, de que me relacionara bien con el pueblo. Mi mamá tenía una atención exclusiva para que pudiera aprender a transitar en los espacios, las normativas del pueblo y cómo reaccionar ante alguna situación. Mi papá, de forma contraria, dejaba que yo experimentara lo que iba viendo a través de estar allá. Me llevaba al rancho, al río, y ponía particular atención en que estuviera en el ritual de la fiesta. Ambas actitudes evidenciaban la preocupación y su nula experiencia con un niño que era de Nanacatlán pero que no vivía en Nanacatlán.

Mi mamá y yo nos quedábamos todas las vacaciones una vez terminada la fiesta patronal. Era en ese momento en que yo experimentaba más el pueblo fuera de su ámbito ritual. Íbamos a acarrear leña, cocinábamos en el fogón, poníamos el nixtamal o íbamos al pozo a lavar. Por las tardes me salía con mis amigos. Íbamos al monte a mirar libélulas, a cortar lima o naranja, jugábamos en la cancha o estábamos en mi casa o en su casa escuchando pláticas. Mis amigos me traducían.

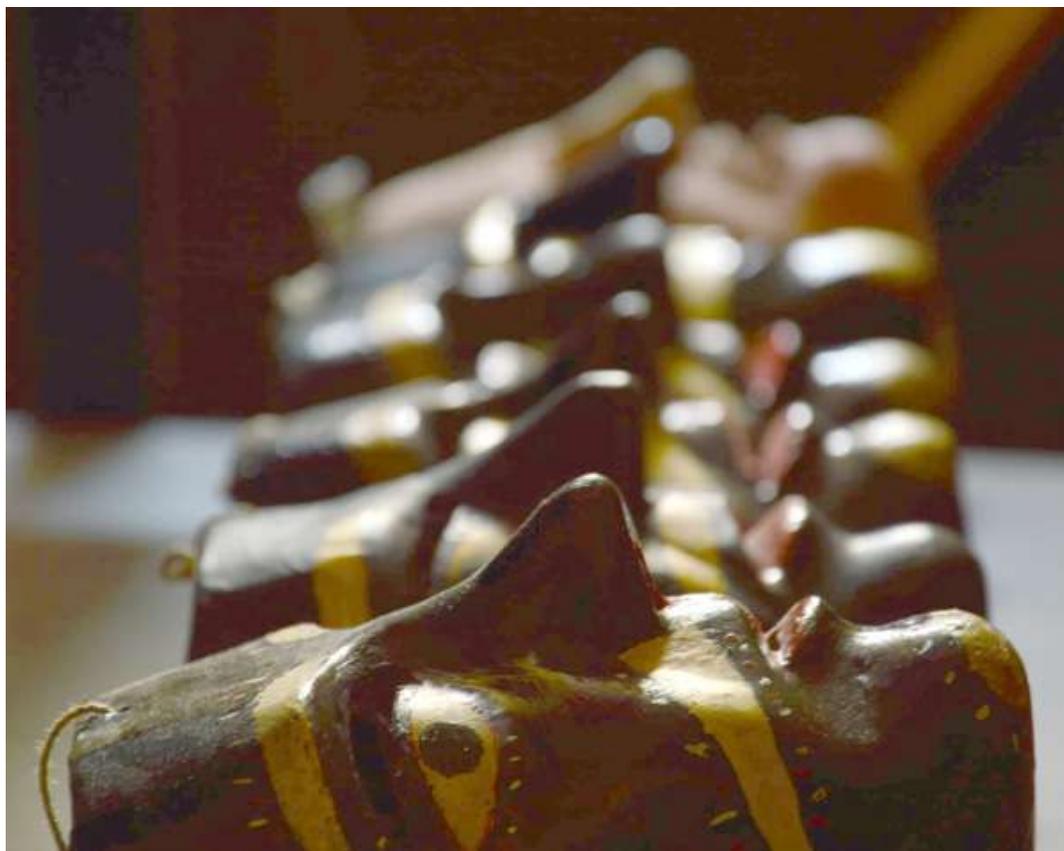
CHOQUE CULTURAL

Mi abuela y yo nunca pudimos intercambiar una palabra, ni una sola. Ambos éramos monolingües. Ella en totonaco y yo en español. Nunca pude decirle que la quería o que la extrañaba. En la banca de afuera de su casa que daba hacia la iglesia nos mirábamos en silencio. Yo su nieto el más chico, ella de las más grandes del pueblo. Alguna vez recuerdo que esa mirada quieta cambió cuando me vestí de xutiyutnut. Hubo una sonrisa; ella y yo pudimos comunicarnos en el silencio. Ante la imposibilidad de hablar, ella y yo nos comunicamos con la danza.

La semilla de encino que se desprende del árbol por el viento o algún animal es lentamente cubierta por la tierra y las hojas. En lugares diferentes de la sierra, la semilla germina y crece el encino, como muchos otros árboles. Su crecimiento en conjunto genera la sombra y la humedad necesaria para

que nazcan los musgos y los hongos, así también los helechos, liberando sus esporas, crecen en la mayor cantidad de lugares posibles. Infinidad de plantas, de manera semejante, dan vida en los cerros. La vida condensada de plantas y hongos son los hogares del tlacuache, la víbora, el armadillo, el zopilote, el zorro o las ratas de campo. Es ahí que ellos buscan los sitios más apropiados y seguros para seguir viviendo y dar vida. Las lluvias y los arroyos que bajan atravesando la sierra sostienen toda esta diversidad vital. El florear del platanillo y las orquídeas aparecen también en este espacio y con ayuda de las abejas o los colibríes germinan de manera aleatoria en la sierra. Son esos lugares no domesticados, libres de perturbación humana, crecidos en sus formas, a los que llamamos *kakiwin*.

Se escuchan las gotas de agua de lluvia que caen sobre las láminas de nuestro cuarto, y también se escuchan las láminas de los cuartos vecinos. De todos los techos cae el agua como pequeñas cascadas y en el interior hay que preparar los botecitos para sobrellevar las goteras. Estoy esperando que pare la lluvia para salir a la calle y junto conmigo esperan un montón de niños que viven en la vecindad. Como todas las tardes, a los que les gusta el fútbol saldrán a echar la reta en la calle, esperando que no haya carros estacionados en la mitad de la cancha. Los más grandes se reunirán para entrarle a todo. Lo bueno es que nos conocen, de a ratos a mi papá le piden “pa’ la chela” o “pa’ el toque”, pero hasta ahí. Vamos esperando a que salgan los de la vecindad vecina, también los que tienen casa propia en



nuestra calle. Poco a poco se van armando los grupos con los que uno se junta, pero hay que meterse temprano porque en la colonia asaltan mucho, aunque nosotros no hemos visto nada. Solo sabemos que el hijo de la vecina, doña Jose, está en la cárcel, pero no sabemos por qué. Mi mamá siempre me dice que me cuide de los que se juntan con “el Pancho”, otro vecino que ponía la música bien alto, pero “el Pancho” nunca se ha metido con nosotros. Ese para mí era el barrio.

Desde muy pequeño aprendí a interactuar con el espacio de la ciudad y el de Nanacatlán, así como con ambas sociedades, las dos muy contrastantes y en algunos casos contradictorias.

Cuando llovía muy fuerte y estaba a punto de meterse el agua al cuarto mi mamá utilizaba unas palmas que traía del pueblo y pedía para que bajara la intensidad de la lluvia. Yo estaba muy consciente de que eso solo lo hacíamos nosotros. Cuando me daba fiebre me pasaban primero el huevo y después me bañaban el cuerpo con refino (aguardiente) porque el aguardiente es muy frío. Mi casa era el lugar en donde seguíamos reproduciendo nuestras prácticas del pueblo, de alguna manera al migrar convertimos el lugar en donde vivíamos en un resguardo de nuestras formas de hacer, que también incluyen la lengua indígena y esas prácticas las comenzamos a recrear en el territorio de la Ciudad de México. No solo migramos como individuos aislados, en nuestra forma de pensarnos y expresarnos también migró nuestra comunidad, nuestro pueblo.

Fuera del cuarto las cosas cambiaban, la dinámica y las reglas eran otras. Las mismas normas de la ciudad nos forzaban a aislarnos y reservar nuestras prácticas para nuestro hogar. En el barrio las relaciones de unos con otros eran más o menos equivalentes. En la vecindad había personas con diferentes costumbres y formas de actuar, pero no había una diferencia marcada ni económica ni socialmente, todos luchábamos por la supervivencia del día a día. Había algunos actos de burla o discriminación étnica, pero eran casos aislados. La discriminación y el racismo se hacían más evidentes fuera de la vecindad, al entrar en contacto con otras sociedades en donde había una mínima diferenciación económica. En el camión, en las escuelas, en los mercados, en las plazas públicas, en los trabajos y en otros muchos espacios, la discriminación se sentía con muchísima más fuerza.

Nunca nos avergonzamos de lo que éramos o hacíamos, pero era evidente que para que nuestra vida no estuviera todo el tiempo señalada, teníamos que adoptar formas de vestir, hacer y hablar de las sociedades con las que convivíamos.

Tal vez por eso a mí no me enseñaron la lengua de chico. No nos sentíamos en una sociedad que acogiera nuestros saberes. Teníamos muy en claro en dónde vivíamos y qué reglas sociales en cuestión étnica estaban

determinadas en ese lugar. No nos preocupábamos mucho de eso, aunque sí de seguir recreando nuestras prácticas.

Una cantidad muy importante de paisanos había migrado a la ciudad antes que nosotros, uno de ellos fue mi tío el violinista. Las familias nanacatecas llegaban casi a la misma colonia, algunas se concentraban en alguna vecindad. Nosotros acudíamos a menudo a los cuartos de nuestros paisanos cuando organizaban reuniones. Ahí nos sentíamos muy cómodos y con el ánimo de platicar y de planear cosas generalmente para la fiesta del pueblo.

Entre mi tío el violinista, paisanas y paisanos, organizaron ensayar la Danza de los Negritos para ir a danzarla al pueblo. Cada ocho días mi papá ensayaba con ellos. Cada que frecuentábamos esos lugares se sentía un acompañamiento, un estar juntos. Fueron las vecindades las que me enseñaban también cómo es la vida del pueblo, sus reglas, su complejidad, sus necesidades y sus ofrendas.

A PESAR DE TODO SOMOS

Al hacer un acercamiento a la biografía anteriormente expuesta se pueden apreciar los patrones de crianza fundamentales en la infancia temprana, los cuales configuraron un proceder colectivo y un proceder individual.

Damos cuenta de que ambos componentes de socialización, tanto el colectivo como el individual, están presentes; sin embargo, aprendemos también a integrarlos según las circunstancias y espacios. Desde el nacimiento tienen lugar una serie de procesos de carácter formador que los cuidadores ponen en función. Esta formación se trabaja día con día a través del crecimiento de la niña o niño y se elabora con ayuda de la experiencia cultural milenaria aprendida y recreada a través de un lapso incontable de tiempo, que ha funcionado de generación en generación para el peculiar contexto físico, histórico y social de cada pueblo, con sus transformaciones y adaptaciones; a lo largo de la vida, cada familia encuentra el medio por el cual esa forma de compartir los conocimientos es pertinente para la preparación del individuo en relación con su entorno.

En efecto, los componentes fundamentales de la crianza están basados en las particularidades de cada comunidad, rural o urbana e incluso en la especificidad de cada familia o individuo. Es por eso que los patrones de crianza analizados en la biografía persisten, resisten la presión de la sociedad dominante y se expresan en la crianza de una familia migrante tutunakú radicada en la Ciudad de México, y en ese sentido nos permiten acercarnos al patrón construido por los que migramos, desde su puesta en escena en esta peculiar situación social.

Me interesa resaltar cinco componentes de la crianza que son básicos:

1. El trabajo de la familia con la pronta inserción del niño.
2. La primacía de la identidad del niño poniendo énfasis en la comunidad indígena.
3. La reciprocidad como práctica de intercambio.
4. El aprender haciendo.
5. La práctica ritual que integra nuestro mundo, alimentándose a través del vínculo comunitario que establecemos con nuestro territorio ancestral.

Estos patrones de crianza son de carácter fundamental para una familia que tuvo y sigue teniendo que adaptar y transformar su socialización, de acuerdo con las condiciones que establece una sociedad y un espacio diferente al de Nanacatlán.

Es importante señalar que al ingresar al sistema educativo oficial se da un rompimiento con los aprendizajes de la infancia temprana y que la escuela extirpa del cuerpo los saberes, que desplaza la experiencia adquirida por una cultura durante milenios y que “somete y mata a las lenguas indígenas”. Cuando, por fin, el sistema educativo acepte y valore la diferencia, no solo aportará a una “educación de calidad”, lo más importante es que contribuirá para que nuestro caminar por el mundo no signifique el esfumar de nuestra vida, porque nuestras formas de pensar, sentir y hacer, son eso: nuestras.

El conocimiento de papel acapara los espacios: te cataloga ignorante si no sabes escribir, te señala si no lees, se burla si no comprendes sus formas, a su vez, castiga al conocimiento de la memoria y experiencia, reprime su proceder, no le gusta porque ese saber es diverso y para todos.

Conozco a un músico que aprendió a tocar el violín chiflando sus recuerdos, aprende y enseña a través de los sentidos, le toca al pasado que le heredaron las abuelas y abuelos, los mismos que tocan cada que suenan las cuerdas. Su conocimiento es enorme: tan complejo y tan valioso como los otros.

REFERENCIA

Giddens, A. (2000). *Estilos culturales y aprendizajes*. Madrid, España: Alianza.

¡MI PAPÁ ES RATERO!

◀ LUCINA DOMÍNGUEZ MENDOZA*
libertadlucy@yahoo.com.mx

“¿Me das permiso de ir al baño?”, preguntó Meche jalando mi blusa con obstinada regularidad mientras cruzaba sus delgadas piernas morenas y abría lo más desmesuradamente que podía sus ojillos algo rasgados enfatizando su petición. Acababa de concluir la clase de matemáticas, y los 49 alumnos restantes se ocupaban de guardar en sus cajas las fichas de colores con las que habían jugado al cajero la hora anterior, excepto por Jorge que, entusiasmado, seguía colocando montoncitos de 10 fichas para mostrar su contundente victoria a sus compañeros de los equipos que le rodeaban. Era lógico, pues acababa de comprender el mecanismo de la agrupación.

Dejé de recoger mis propias fichas, le di un rápido “sí” y comencé a organizar el reparto de los libros de Conocimiento del medio, de segundo año de primaria, mientras sacaba de mi bolsa las figuras que la noche anterior había preparado para ilustrar la clase del día: las profesiones y los oficios.

La secuencia didáctica era, a mi parecer, perfecta, primero preguntaría a los niños sobre los trabajos que realizaban sus padres para ganar dinero y mantener a su familia; luego, conforme los alumnos fueran diciendo los

* Su formación se dirige a la docencia. Se desempeña como profesora en diversos niveles educativos y como investigadora educativa. Promueve la lectura y la escritura. Actualmente es candidata al grado de doctora en Evaluación para la Calidad de la Educación.

trabajos a los que se dedicaban sus padres, iría pegando las figuras en el pizarrón, y luego pediría que cada niño dijera qué actividades eran las que hacían sus papás en el trabajo que desempeñaban. De esa manera, el perfil de los oficios y profesiones quedaría tan claro que, al pedirles que eligieran una figura representativa de un trabajo, e hicieran en su libreta una pequeña redacción sobre sus actividades, todos los niños escribirían sin problema los oficios y profesiones del mundo. Al final, como una pequeña evaluación, ubicarían en su libro de texto las figuras representativas de los oficios y profesiones más populares y les escribirían sus nombres.

Ninguna complicación, pensaba. Era una buena maestra, no importaba si trabajaba en el pequeño pueblito de Atlixco donde había transitado mis primeros años como docente, o si lo hacía en esta colonia de la periferia de la ciudad de Puebla, donde la mayoría de los niños, al fin y al cabo, provenían de ese medio rural que ya conocía.

Diana regresó del baño y se sentó en su lugar, y ya con el grupo completo la bien preparada clase dio inicio. Primero, por supuesto, se habló del campesino, oficio que muchos padres de familia habían desempeñado hasta hacía muy poco tiempo (antes de migrar a la ciudad en busca de mejores condiciones), y un campesino de papel, regordete y chapeado, con un idílico sombrero de paja, un overol impecable y una sonrisa de oreja a oreja, pasó del escritorio al pizarrón; después siguió la empleada doméstica, con su traje azul limpísimo y su cofia blanca como la nieve; luego hubo un pequeño problema: la señora que hacía las memelas no estaba entre los simpáticos dibujos pero, sin empacho, convertí al ama de casa, ubicada frente a una mesa y picando verdura fresca, en la señora de las memelas, haciendo la salsa necesaria (seguramente los niños no concebían las labores del hogar como un trabajo y no necesitaría esa figura).



No faltó el trabajo de maestra, no porque alguna de las madres de familia ejerciera esa profesión, sino porque desde el primer año (en esa época el preescolar no era obligatorio) yo les había acompañado todos los días, de 8 am a 1 pm, en el salón de clases, por lo que esa profesión la conocían al dedillo. Siguió el bombero, el policía, el médico y la enfermera, a quienes los y las niñas conocían por referencia o por experiencia propia, pero en ningún caso porque formaran parte de su familia. Tal como lo pensé, esta clase iba viento en popa, y, al parecer, así iba a concluir.

Fue en ese momento cuando Ramón levantó la mano y le di la palabra. Al simpático chiquillo le brillaron los ojos como siempre que participaba y, levantándose, sonrió mostrando los hoyuelos que se le formaban en las mejillas de su redonda y morena carita: “¡mi papá es ratero!”, dijo con mucho orgullo y con la voz más clara y ruidosa que le había escuchado.

Antes de que yo pudiera reaccionar, Gerardo saltó de su asiento como si lo hubiera picado un alacrán y, señalando a Ramón con una mano, mientras llevaba la otra hacia su boca para tapar la carencia de sus cuatro dientes frontales, dijo con una voz casi tan potente como la de Ramón: “sí, pero tu papá es ratero pobre, porque es ratero de camión, no como mi papá que es ratero de mercado y siempre gana mucho dinero”, sacando el pecho y golpeando con su mano libre el lugar donde se hallaba la bolsa de su raído pantalón. Después de esta intervención se escucharon algunas risitas que impidieron a Ramón responder al agravio, por lo que, cabizbajo, tornó a sentarse.

Yo no podía salir de mi asombro cuando otros niños y niñas declararon, sin ambages, que sus padres también se dedicaban a dicha actividad. Siete en total, es decir, catorce por ciento de los padres del grupo se dedicaban a robar, ya fuera en el camión, en el mercado, en la calle o en el supermercado, y eran señalados por sus hijos como los mejores en su profesión.

Para entonces yo, “la buena maestra”, no sabía que hacer. ¿Cómo decir a los niños que robar era malo sin ofender a sus padres?, o ¿cómo decir que no debían hacerlo si era la forma de su sustento? Ni siquiera tuve el consuelo de una manita que se levantara para refutar lo que, valoralmente, no era correcto desde mi punto de vista. Era seguro que ningún (o casi ningún) estudiante lo haría, en virtud de ser, casi todos, familiares directos, indirectos o por compadrazgo. Decidí callar y la clase terminó como estaba previsto, aunque, por supuesto, siete niños no encontrarían en el libro de texto la profesión de sus padres.

Yo no podía salir de mi asombro cuando otros niños y niñas declararon, sin ambages, que sus padres también se dedicaban a dicha actividad. Siete en total, es decir, catorce por ciento de los padres del grupo se dedicaban a robar, ya fuera en el camión, en el mercado, en la calle o en el supermercado, y eran señalados por sus hijos como los mejores en su profesión.

El toque de salida anunció el término de la rutina. Los niños organizaron sus materiales, tomaron sus mochilas y salieron con rumbo a sus casas. Yo, al contrario de todos los días, salí silenciosa de la escuela, revisé (por primera vez en los casi dos años que trabajaba en esa escuela) que mi “vochito” estuviera completo, y me marché un tanto avergonzada por ese último, y a la vez primer, acto de desconfianza.

Ramón, Gerardo y otros cinco pequeños y pequeñas me habían enfrentado, sin previo aviso, al mayor conflicto profesional, y ahora debía decidir. Podía fingir que no había pasado nada y continuar planeando mis clases de manera regular, autoengañándome con la idea de la “buena maestra”, al fin que los cincuenta niños, que había recibido hacía poco más de un año, sin previa escolaridad, ahora leían perfectamente, dominaban la numeración, dos de las operaciones fundamentales que con ellas podían realizarse y, triste ironía, “conocían perfectamente los oficios y profesiones validados por su sociedad”. La otra opción era mucho más difícil: salir de la comodidad y la inercia en la que los años y la práctica cotidiana me habían instalado y enfrentar con hechos, más que con palabras, el reto de una educación para la vida crítica y la reflexión, conceptos que, en esos años, aún no alcanzaban los discursos oficiales en nuestro país.

La decisión no fue fácil, por una parte, sufría el impacto de no estar preparada para enfrentar una situación como la descrita; por la otra, tratar la temática de manera frontal significaba confrontar a los y las niñas con los valores hasta ahora aprendidos y adoptados, y no solo eso, con la propia imagen que tenían acerca de sus padres. Sin embargo, era necesario pensar en estrategias adecuadas para que un grupo de cincuenta personas pudiera establecer diálogos y patrones de conducta de respeto y tolerancia y proyectarlos hacia sus familias. La determinación estaba tomada.

Si bien ahora cobraban sentido las diarias pérdidas de lápices, sacapuntas, gomas, pinturas, tijeras y pegamentos, también saltaba a la vista que siempre se habían dado soluciones fáciles al problema, por ejemplo, que los y las niñas se prestaran entre sí los objetos que necesitaban para poder continuar las clases, sin saber cuántas veces los objetos “perdidos” habían circulado hasta volver a su dueño original y perpetuando las posibilidades de hacerse de materiales sin enfrentar ninguna consecuencia. En adelante se debía trabajar de forma diferente.

La primera “pérdida” fue la oportunidad ideal para comenzar. Así, de inmediato, se organizó una asamblea de grupo para dialogar sobre el tema de las cosas perdidas y los problemas que se generaban al no tener completos los materiales de trabajo. Al abordar el asunto no solo se habló de las sospechas de robo (y autores del robo) que los y las estudiantes por fin externaban, sino que también salieron a flote algunas rencillas anteriores, evidenciando mi ignorancia e indiferencia ante un tema profundo. Pasado este primer momento, el diálogo se centró en las posibles soluciones que en adelante se adoptarían, sin dañar a nadie y, a la vez, tratando de resolver un problema que empecé a percibir como grave hasta ese momento.

Algunas propuestas tuvieron que desecharse por incluir algún tipo de violencia o el riesgo de evidenciar a los y las niñas lo cual, a todas luces,

resultaría contraproducente. Poco a poco se fueron planteando otras propuestas, y se llegó a dos que el grupo aprobó por unanimidad y con júbilo. La primera fue la colocación de la caja de las “cosas perdidas” en el escritorio. La consigna fue simple: si alguien encuentra algo que no es suyo lo pondrá en la caja de las cosas perdidas; si alguien pierde algo buscará, primero que nada, en la caja de las cosas perdidas.

La otra propuesta fue colocar junto al pizarrón un cartel que decía “_____ días sin cosas perdidas”, con la pretensión de que en el espacio vacío se anotara el número de días que transcurrían sin que se hubiera perdido nada. Para tal efecto se elaboraron unos números de fomi decorados con diamantina, que llamaban mucho la atención. Al finalizar el mes, se contabilizarían los días y se graficarían por semana, contribuyendo así a lograr los contenidos de la asignatura de matemáticas. Al final del mes, se analizaba de forma comparativa la información y se dialogaba en torno a los beneficios de no perder las cosas. Se procuró que una o dos participaciones indispensables fueran en el sentido de que los niños y las niñas expusieran sus sentimientos antes (cuando se perdían las cosas) y ahora.

La experiencia fue enriquecedora. Si bien es cierto que los primeros días aparecieron en la caja de las cosas perdidas (una simple caja de zapatos forrada con motivos infantiles) cosas inimaginables (botones, estampitas de álbumes, pedacitos de plástico y, sí, también algunos lápices, gomas, y ¡hasta libretas!), poco a poco se fueron escaseando los objetos en la caja, hasta sumar varios días sin que se depositara nada. Incluso, cuando la pérdida se debía a un descuido, los propios compañeros ayudaban en la búsqueda del objeto. El cartel funcionó como una especie de motivación para los niños y las niñas, y les era muy grato aumentar el número de días sin cosas perdidas. Además, de vez en cuando proponíamos celebrar este logro con una hora de juego organizado en el patio, una visita extraordinaria a la biblioteca o ¿por qué no?, hasta un pastel que cortábamos con enorme gusto.

A muchos años de esta experiencia puedo dar fe de que, junto con otros proyectos, el de las asambleas de grupo, la caja y el cartel fueron detonantes de cambios en los niños y las niñas, que poco a poco se manifestaron como un grupo solidario, y que establecieron pautas de colaboración y apoyo en una



comunidad donde, si bien estaban unidos por lazos familiares, también existían serias pugnas. Huelga decir que al finalizar el ciclo escolar las cosas perdidas ya no constituían, en definitiva, ningún problema.

Pero la docencia abre, con mucha frecuencia, las puertas de la reflexión y más allá de la experiencia, valiosísima en sí misma, da la oportunidad de pensar en temas que la cotidianidad de la práctica puede, muy fácilmente, apartar de la vista.

En principio, me fue posible visibilizar la migración interna como un fenómeno poco presente en el imaginario de la población, eclipsado por la atención prestada a la migración internacional, pero quizá tan nutrida y perniciosa como esta. No hay, por supuesto, el peligro que implica el cruce de una frontera política donde cada día pierden la vida quienes, por diversos motivos, se aventuran; sin embargo, el cruce de una frontera axiológica es inevitable e igual de peligrosa. La contradicción entre los valores aprendidos y vividos en el medio rural, y el urbano, es un cataclismo de fatales consecuencias.

Por otra parte, pude pensar en que miríadas de personas llegando a establecerse en lugares de por sí sobrepoblados implica dificultades de toda índole. La carencia de empleo, la primera. Si las personas migran de sus espacios natales para lograr mejores condiciones de vida (espíritu primigenio de la migración) con frecuencia ven frustrados sus anhelos y, en consecuencia, recurren a actividades como el latrocinio, la prostitución o el involucramiento en otras actividades ilícitas que les permitan el sustento de sus familias, llegando a constituirse en una forma de vida e incrementando el riesgo de transmisión intergeneracional de la pobreza (no solo económica, sino, fundamentalmente, social).

Pensar también conlleva un riesgo. El mío fue darme cuenta de que, a pesar de la preparación recibida en la escuela normal y en la universidad, no me hallaba totalmente lista para asumir esta situación. Las dudas sobre cómo actuar frente a los y las niñas; el debate interno en cuanto al tratamiento del tema con las familias; la propia postura desconfiada frente a la comunidad, donde hasta entonces me había sentido totalmente cómoda, lo demostraban. No había duda. Era necesario, a partir de entonces, enfrentar mi ignorancia, sensibilizarme ante la diferencia y abortar la rigidez de pensamiento.

Y, esperanzadoramente, entender que la escuela puede ser un medio de movilidad social, económica y cultural me obligó, como docente, a mostrar a los y las estudiantes diversas opciones, reflexionar sobre ellas y dar libertad, con amor, para que ellos pudieran elegir su propia realidad, y no la que les determinó el destino de una migración resuelta por necesidad.

ESPERANZA Y DESAZÓN: LA EDUCACIÓN ENTRE PERSONAS MEXICANAS TRABAJADORAS MIGRANTES EN CANADÁ Y NUEVA ZELANDA

◀ LINAMAR CAMPOS FLORES*

linamarcamposf@outlook.com

◀ ADRIANA LEONA ROSALES MENDOZA**

arosales@upn.mx

Resumen

Este texto versa sobre la relación entre los beneficios y obstáculos de contar con cierto nivel educativo, así como en los significados otorgados a la educación por individuos que laboran en programas de trabajo temporal a nivel internacional. Nos basamos en el análisis de las variables: clase social, nacionalidad y edad, generadas a partir de testimonios de entrevistas con hombres mexicanos que participan en el Programa de Trabajadores Agrícolas Temporales en Canadá, así como de personas mexicanas inscritas en el programa denominado Working Holiday en Nueva Zelanda.

Palabras clave: migración, educación, clase social, edad, trabajo temporal.

This text deals with the relationship between the benefits and obstacles of having a certain level of education, as well as the meanings given to education by individuals who work in temporary work programs at an international level. We rely on the analysis of the variables: social class, nationality and age, generated from testimonials in interviews with mexican men who participate in the Temporary Agricultural Workers Program in Canada, as well as mexican people enrolled in the program called Working Holiday in New Zealand.

* Departamento de Geografía, Universidad de Montreal, Canadá.

** Área Diversidad e Interculturalidad, UPN Ajusco.

En este artículo exploramos en torno a algunos beneficios y obstáculos que conlleva contar con cierto nivel de estudios en el contexto de la migración, así como en el sentido conferido a la educación entre un grupo de entrevistados que laboran en programas de trabajo temporal en Canadá y Nueva Zelanda. Cabe subrayar que los resultados presentados provienen de una investigación comparativa más amplia, en la que profundizamos sobre las emociones que se producen en el proceso migratorio en términos de variables como: educación, género, etnicidad, clase social, nacionalidad y edad. Los mexicanos en Canadá laboran en el Programa de Trabajadores Agrícolas Temporales (PTAT), son en su mayoría hombres, lo que está representado en la pequeña muestra incluida aquí, de cuatro entrevistas con varones (de Chiapas, Colima e Hidalgo), con una edad promedio de 42 años, casados y con escolaridad básica. Por otro lado, las personas mexicanas en Nueva Zelanda se inscribieron al programa Working Holiday, que posibilita utilizar medio tiempo (20 horas semanales) para trabajar, y el resto estudiar o vacacionar. En ese programa el porcentaje de mujeres y hombres es igualitario (50-50%) –incorporamos en el presente artículo segmentos de entrevistas de dos mujeres y de dos hombres– cuya edad promedio es de 28 años, son solteros, y la escolaridad es, en todos los casos, de licenciatura.

ALGUNOS HALLAZGOS

Según cifras del Instituto de los Mexicanos en el Exterior (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2019), en 2016, Canadá era el país en el que habitaban más mexicanos con algún tipo de visa,¹ 118 mil 249 personas; en contraste, Nueva Zelanda contaba con la menor presencia de connacionales en el mismo año, con tan solo mil 323 individuos. El perfil migratorio solicitado a los trabajadores tanto en Canadá como en Nueva Zelanda depende del tipo de labores que pretendan llevar a cabo. El PTAT se firmó mediante un memorándum de entendimiento en 1974; en él se requieren personas² con edades que varían de los 18 a los 45 años,³ estudios máximos de secundaria, conocimientos y habilidades para las labores agropecuarias y, de manera particular, ser casados y con hijos, es decir, tener arraigo en México. Es el patrón canadiense quien establece el perfil laboral, y lo hace

¹ No se considera a Estados Unidos, ya que, como se sabe, la migración de mexicanos en ese país posee otras características, entre ellas, la de cientos de miles de personas que no cuentan con una visa.

² Aunque no hay restricción por sexo, solo 4% son mujeres.

³ El primer año de contratación.

por medio de la Secretaría del Trabajo; quienes aspiren a trabajar en Canadá han de costear 50% de su pasaje aéreo. Por su parte, el Working Holiday es un programa de intercambio bilateral acordado por México y Nueva Zelanda en 2007, con vigencia desde 2008. El país de Oceanía otorga 200 visas anuales a mujeres u hombres mexicanos de entre 18 y 30 años de edad para desarrollar, por un lado, actividades laborales y, por el otro, de estudio o vacaciones (Senado de México, 2018). Las personas elegidas obtienen una visa de trabajo-estudio por un año y a cambio deben cubrir su boleto de avión, contar con fondos de alrededor de 15 mil dólares neozelandeses para sus gastos de manutención, y si su nivel de inglés es bajo tomar un curso de inglés de alrededor de cuatro meses.

Los trabajadores agrícolas temporales en Canadá inscritos en el PTAT tienen la oportunidad de viajar año con año y desarrollar labores propias del campo, la apicultura o el embalaje de productos agroalimentarios. Algunos de ellos lo han hecho por más de 20 años, y dado que las temporadas laborales pueden ser de hasta ocho meses (en el lapso de cada año), pueden vivir más tiempo en ese país que en México. En sus lugares de origen se dedican a la agricultura, la construcción y el transporte de mercancías, principalmente; pertenecen a la clase socioeconómica más desfavorecida. Uno de los requisitos para incorporarse al PTAT es no rebasar 10 años de escolaridad, salvo en el caso de quienes se dediquen a la apicultura, dado que deben tener conocimientos técnicos, como lo es el caso de uno de nuestros informantes.

En contraste, las personas mexicanas migrantes en Nueva Zelanda son mujeres y hombres jóvenes, que tienen la oportunidad por única vez en la vida de inscribirse al programa Working Holiday y laborar en el sector de servicios, principalmente, hostelería. Después de hacerlo, la mayoría decide incorporarse a otro programa de trabajo temporal en Australia o en algún país de la Unión Europea; pocos deciden quedarse a radicar en Nueva Zelanda. Durante su vida en México tuvieron la oportunidad de acudir a la universidad (pública o privada) y obtener una licenciatura, dada su adscripción a la denominada “clase media” o “clase media alta”.

Como es posible observar, se trata de dos grupos poblacionales diferentes, por su edad, clase socioeconómica y nivel de



escolaridad, pero, además, porque el motivo que los llevó a inscribirse en un programa de trabajo temporal fue distinto. Para los mexicanos del PTAT en Canadá la motivación principal es la familia (todos son casados y con hijos); enviar dinero semanal o quincenalmente a sus casas no es una opción, es una necesidad para cubrir los gastos de alimentación y educación. Para las personas mexicanas en Nueva Zelanda la motivación de incorporarse en el programa Working Holiday tiene que ver con la búsqueda de un sueño personal. Su salario es utilizado en los costos que generan la vivienda, la alimentación y los espacios de recreación; no envían remesas a México.

Las personas entrevistadas en Nueva Zelanda saben que su título universitario no es de peso en este país, ya que para que tuviera validez tendrían que someterlo a un proceso estricto de revalidación, y después de ello, de cualquier manera, tendrían que cursar algunos cursos específicos impartidos por alguna universidad neozelandesa. Como trabajadores temporales no pueden optar por un trabajo que se encuentre por encima de la “calificación” que les otorgaron a través de los requisitos de la visa para el Working Holiday; es decir, que solo podrán laborar en el sector servicios como meseros, afanadores, o un trabajo dentro de la misma categoría. Para algunos de ellos, esto representa un gran esfuerzo físico y emocional, lo que puede comprometer su salud física y mental, pues no están habituados a cierto tipo de labores, como lo expresaron algunos informantes:

Si estudiaste para ser contador y de pronto te metes a trabajar a la restaurantería, pues es completamente distinto ¿no?, [...] tu cuerpo no está acostumbrado a ese tipo de estrés. Yo creo que todas las industrias tienen su grado y su tipo de estrés, entonces pues, cuando estudias algo, como que te forjan para ello o debería de ser así ¿no?, cuando estudias, que te enseñen cómo lidiar con este tipo de cosas entonces sí, yo creo que sí, que debe de tener impacto [de salud] en ese sentido, creo yo [...] una de las circunstancias más importante para cualquier migrante es salir de tu círculo de confort ¿no?, de los parámetros que conoces y de todas las cosas que [...] que sabes hacer, y el idioma que sabes hablar desde que eres pequeño (Sebastián, informante nacido en Cancún, Quintana Roo, participante en Working Holiday, Nueva Zelanda).

Entre los aspectos de salud referidos por las personas entrevistadas en Nueva Zelanda, hallamos una relación importante con procesos que comprometían la salud mental, por ejemplo, el estrés y, a través de él, se experimentó frustración y otras emociones, así como dolencias corporales:

Yo trabajé como *cleener* [labores de limpieza] cuando estaba con esto de la visa de estudiante y también fue una frustración de... no estoy haciendo lo

que sé hacer, o lo que sé hacer bien [...] cuando estuve como estudiante, estaba con estrés de todo este proceso migratorio y... me dio un par de veces como tipo migraña (Estefanía, informante nacida en Guadalajara, Jalisco, participante en Working Holiday, Nueva Zelanda).

Inclusive, para quienes tuvieron la oportunidad de establecerse en Nueva Zelanda, no es sencillo poder acceder a un trabajo acorde con su formación académica, y ello genera lo que una de las informantes calificó como “conflicto existencial”:

Desde este año y desde el año pasado he tenido muchos conflictos existenciales porque fue un plan como de 10 años, que ya, ya se cumplieron, y no es tan fácil salirte de tu rubro, estando de migrante; y mucho menos, eh, tratar de regresar a lo que tú estudiaste es casi imposible, no solo por la barrera lingüística (Mariana, informante nacida en Ciudad de México, participante en Working Holiday, Nueva Zelanda).

Hay un papelito que no te va a dejar trabajar y que no lo vas a hacer, sin importar lo que hayas estudiado, y aparte porque hay gente de todas las partes del mundo que tiene papeles o títulos de aquí (Miguel, informante nacido en Monterrey, Nuevo León, participante en Working Holiday, Nueva Zelanda).

Como es posible apreciar, no es suficiente con tener un título universitario otorgado en México para poder acceder a un trabajo acorde con la certificación. Las y los jóvenes inmigrantes son conscientes de ello y, por tal motivo, la mayoría busca aprender a la perfección el inglés y viajar a otro país de la región, como Australia, o bien, moverse hacia algún país de la Unión Europea para continuar con su sueño de conocer “el mundo”.

En contraste, los trabajadores mexicanos en Canadá buscan hacer realidad “los sueños” de sus hijos y el plan de enviarlos a la escuela, e inclusive la universidad. La educación tiene un valor relevante, pensando en propiciar un futuro mejor para la descendencia, como es posible apreciar en los siguientes diálogos sostenidos con trabajadores mexicanos en Canadá:

Entrevistadora: Así que tiene usted un buen patrón...

Entrevistado: Sí pues, ya que andaba yo en Ontario, a los años, mi patrón me insistía en que nos fuéramos para allá [con su familia]. Yo no me animaba, pero en lo que pensábamos [...] me llevé a mi hija para que estudiara, que ella pudiera aprender el inglés, ver otro país. Eso sí, tuve que pagarlo completo, ‘taba caro, pero valió la pena. Si esto lo hace uno por los hijos, porque sean mejores... ella ahora trabaja en la ciudad, en la presidencia municipal.

Entrevistadora: ¿Y su hijo?

Entrevistado: Él se siguió a la preparatoria aquí [en Chiapas]. Para eso se tuvo que ir a la capital, para encontrar una buena escuela, y eso hay que sacarlo de algún lado, ¿ve? Hay que pagar la manutención, el pasaje, los libros [...] y se trataba de que no se detuviera, que se instruyera en lo que él quería, para que no le pase como a mí, que se quede aquí si quiere, que tenga un buen trabajo [...] y como le dije, para eso se va uno, para darles lo mejor que se pueda (Carlos, nacido en Arriaga, Chiapas, participante en PTAT, Canadá).

Entrevistado: Tengo uno de 22, uno de 20, uno de 16 y uno tiene 14 años.

Entrevistadora: ¿Y están yendo a la escuela?

Entrevistado: Sí, sí están estudiando.

Entrevistadora: ¿Y usted piensa que es por venir acá por lo que tiene más dinero para mandarlos a la escuela, o de todos modos es igual?

Entrevistado: Pues ahora son escuelas técnicas, se puede decir que son telesecundarias, son rurales, entonces ahorita no nos cobran, les damos nada más para lo que gasten, usted sabe que en una comunidad rural no se gasta tanto, les das de comer en tu casa y tantito para que coman algo allá, pero ya como van a entrar a la prepa ya se ocupa más [dinero], entonces ahí [...] sí se va a necesitar trabajar más (Rafael, nacido en Comala, Colima, participante en PTAT, Canadá).

Entrevistadora: ¿Cómo se sentía cuando se fue las primeras veces... por qué decidió inscribirse al programa...?



Entrevistado: No, pues mal, mucha preocupación, pero ni así no me dejaba yo caer con la preocupación. Sí, sí, sí afecta *un chingo*. Más yo, que estaba acosumbrado a ellos, y yo voy a trabajar para ellos, y viniendo los busco. Tanto ellos como la mujer, o sea, mucha tristeza, mucha nostalgia.

Entrevistadora: ¿Cuáles son las edades de sus hijos?

Entrevistado: Son dos hombres y una niña, y tienen 18, 16 y 13.

Entrevistadora: ¿Qué estudian?

Entrevistado: Los dos más grandes son los hombres, estudian universidad, preparatoria y la última, secundaria.

Entrevistadora: ¿Usted cree que sus hijos pueden ir a la escuela, porque [usted] está en el programa, y si no estuviera en el programa ellos no irían a la escuela?

Entrevistado: Sí irían a la escuela, pero me costaría más, sería más difícil, por eso es hay que ir a chambearle duro... mire, nunca estuve en las graduaciones y me reclaman porque no estoy, y les digo que me tengo que ir porque no tenemos dinero, y por eso no estoy con ellos... y ellos comprenden, pues (Jacinto, nacido en Arriaga, Chiapas, participante en PTAT, Canadá).

Como es posible apreciar en los tres testimonios anteriores, se coloca en primer lugar la educación de los hijos e hijas. Este es el sentido que la educación tiene para los trabajadores agrícolas en Canadá; no obstante, uno de los informantes comentó que en alguna ocasión estudió francés para poder comunicarse con su patrón y otras personas en la región de Quebec, aunque, es una excepción:

Entrevistado: Pues cosas siempre hay. Hay veces que en las tardes me voy a correr alrededor de la huerta de manzanas, si uno quiere hacer cosas siempre hay algo que hacer, nada más que muchas de las veces pues no las hace uno, yo siempre traigo mis programas de México, ahorita no tengo *laptop*, pero siempre en la computadora estoy viendo ahí y estudiando lo que es mi trabajo.

Entrevistadora: Y, por ejemplo, estudiar francés ¿lo ha hecho?

Entrevistado: Me gustaría aprender, en México estuve estudiando como cuatro o cinco meses, pero es diferente a lo que aquí se aprende, el idioma es diferente, y aparte no tenemos con quien practicar ahí, los patrones casi no se relacionan mucho con nosotros y pues trabajadores solo hay dos o tres, pero es más español, trabajamos puro mexicano (Maximiliano, nacido en Mineral del Chico, Hidalgo, participante en PTAT, Canadá).

Sin embargo, como es posible apreciar en el diálogo sostenido, no existe una valoración por parte del empleador al esfuerzo que se realiza por aprender el francés (idioma oficial en Quebec). A diferencia de lo que ocurre en

Auckland, Nueva Zelanda, con el inglés, ya que tener un buen nivel garantiza un mejor empleo dentro del rango de labores que se pueden realizar (quizá ser el equivalente a “capitán de meseros” en México).

A MODO DE REFLEXIÓN

Mientras que para las personas mexicanas en Nueva Zelanda lo relevante era migrar para conocer otro país, viajar por él y cumplir uno de los sueños de vida, para los mexicanos en Canadá la migración es vista como la única alternativa para sostener a la familia y ofrecer una mejor educación a la prole. Es evidente que quienes han decidido viajar en el Working Holiday lo hacen con la idea de vivir una experiencia que les permitirá pulir el idioma inglés, necesario para acceder al mercado de trabajo; pero, sobre todo, vivir un sueño personal, de aprendizajes para el futuro, y que lleva consigo la posibilidad de crecimiento profesional a futuro, un plan de vida que deben consolidar con el tiempo.

Quienes optaron por integrarse a este programa coincidieron en que, a pesar de contar con estudios superiores, sus expectativas de empleo se limitaron a trabajos que no tenían ninguna relación con su formación (o aspiraciones) profesionales. La educación obtenida en México, por tanto, fue de utilidad solo para tener acceso a una visa Working Holiday, pero en ningún caso les garantiza que se integrarán a la sociedad que no los recibe con un estatuto semejante al que ocupaban en su país de origen. En todo caso, aquellos que se quedan en Nueva Zelanda requieren de cierto capital para poder costear los trámites de una visa de trabajo –la cual está en el rango superior después de la visa Working Holiday– y las que siguen en nivel, como la de residente temporal y residente permanente. Este proceso puede durar varios años, y solo quienes cuentan con el respaldo económico de sus familias pueden acudir a las universidades y certificarse para acceder a mejores fuentes de empleo en el futuro; además, para hacerlo deben tener un manejo impecable del inglés.

En contraste, es claro que los mexicanos que ingresan al PTAT no tienen la oportunidad de residir de manera permanente en Canadá; se integran al mercado de trabajo sin la apremiante de comprender alguna de las dos lenguas oficiales del país (incluso puede decirse que no existe interés en que las aprendan). Ellos van a laborar al país del norte con una clara intención: acumular la mayor cantidad de dinero posible durante su estancia, trabajando durante extenuantes periodos que pueden llegar a ser



de hasta 16 horas al día. Sus metas son visibles en los breves testimonios que utilizamos (validada por nuestras investigaciones y las de otros colegas), y se concretan en mejorar la situación familiar, especialmente la de la descendencia; solo como una situación excepcional/circunstancial, aprovecharán la ocasión para mejorar su propia educación. En efecto, el esfuerzo está orientado a posibilitar que sus hijas e hijos conviertan sus aspiraciones académicas en una realidad que les facilite escalar socialmente. Parafraseando algunas de las expresiones compartidas por quienes hemos entrevistado, la expectativa de un mejor futuro podría resumirse en la frase “que no sufran lo que nosotros tenemos que vivir”.

Si bien los trabajadores agrícolas entrevistados consideran que este acto es un sacrificio, este no debe entenderse como uno en el sentido negativo de reclamo. Este acto es vivido como una expresión ligada a la responsabilidad de ser el proveedor de la familia, de satisfacción por desempeñar el papel del hombre que cumple con sus deberes; una forma que expresa el amor hacia su progenie. Un acto que les llena de satisfacción y orgullo que una puede reconocer fácilmente en su mirada cuando hablan de los logros y reconocimientos que hijos e hijas reciben en la escuela y en su comunidad.

Así como intentamos mostrar, la realidad educativa de este grupo de entrevistados es muy distinta en el contexto de la migración temporal. En el caso de los mexicanos inscritos en el PTAT, en Canadá, las oportunidades de acceso a la educación formal fueron limitadas, lo cual los llevó a la posibilidad de tener un trabajo determinado en las granjas agrícolas; el énfasis se pone en la educación de las hijas y los hijos, y en la supervivencia familiar.

En contraste, las personas mexicanas incorporadas en el programa Working Holiday se formaron en universidades mexicanas y, dado su nivel de escolaridad, pudieron acceder a dicho programa; sin embargo, eso no modificó mucho la condición laboral, ya que el tipo de empleo desempeñado también fue de bajo perfil. No obstante, esto permite acceder a un plan de vida personal y profesional, tomando en cuenta sus propias necesidades y no las de sus familias. En síntesis, soñando otra vida, viviendo otro sueño.

REFERENCIAS

- Secretaría de Relaciones Exteriores (2019). Instituto de los mexicanos en el exterior. Normateca interna. Recuperado de http://www.ime.gob.mx/gob/estadisticas/2016/mundo/estadistica_poblacion.html
- Senado de México (2018). Nueva Zelanda. Ficha Técnica. México: Centro de Estudios Internacionales Gilberto Bosques. LXIII Legislatura, Gobierno de México.

NENEMI, CAMINANDO CON LAS INFANCIAS INDÍGENAS EN LA CIUDAD

- ◀ VANESSA ALEJANDRA NAVARRO ESPARZA*
cdil@comunidadloyola.org
- ◀ CAROLINA MARTÍNEZ HERNÁNDEZ**
nenemi@comunidadloyola.org
- ◀ GIOVANNA BATTAGLIA VELÁZQUEZ***
giovannabatvel@gmail.com

Resumen

Este artículo da cuenta de un proceso de construcción colectiva de una alternativa educativa para y con las infancias indígenas que habitan en la ciudad de León, Guanajuato. Nenemi, que significa caminando en lengua náhuatl, es el nombre del espacio educativo donde, desde hace 10 años, los niños y niñas comparten un territorio común para aprender y compartir saberes, ejerciendo su derecho a la educación y el derecho a su propia identidad, ser un niño, una niña, indígena, en el contexto de una ciudad que invisibiliza y discrimina. Este principio hace de Nenemi una apuesta político-ética que lucha por reivindicar el derecho de las infancias indígenas a ser y estar a su modo en los nuevos territorios que van habitando.

Palabras clave: interculturalidad, diálogo de saberes, migración, infancias indígenas, derechos de niños, niñas y adolescentes, derecho a la educación, educación comunitaria.

This article gives an account of a process of collective construction of an educational alternative for and with the indigenous children who live in the city of León, Guanajuato. Nenemi, which means *walking* in the nahuatl language, is the name of the educational space where, for 10 years, boys and girls have shared a common territory to learn and share knowledge, exercising their right to education and the right to their own identity: to being a boy, a girl, and

* Trabajadora social con experiencia en el acompañamiento de familias indígenas en contextos urbanos.

** Pedagoga hablante de lengua náhuatl y actualmente coordinadora de Nenemi.

*** Facilitadora del proceso de construcción colectiva del proyecto educativo Nenemi.

indigenous, in the context of a city that makes them invisible and discriminates them. This principle makes Nenemi a political-ethical bet that fights to claim the right of indigenous children to be and stand in their own way in the new territories they are inhabiting.

CONTEXTO DE LA MIGRACIÓN INDÍGENA EN LA CIUDAD DE LEÓN, GUANAJUATO

En el estado de Guanajuato habitan pueblos indígenas originarios principalmente de los municipios del norte del estado. Según el Padrón de Comunidades Indígenas de la Secretaría de Desarrollo Social del Estado de Guanajuato, existen 69 localidades que se autoadscriben indígenas en 13 municipios del estado, de las cuales 83% pertenece a la cultura hñañú (otomí) y 17% al chichimeca jonaz (SEDESHU). En este mismo territorio, desde hace décadas, habita población indígena migrante que ha dibujado una multiculturalidad en la gran mayoría de los municipios. Como se ha estudiado, estos flujos migratorios están asociados a los procesos de industrialización que generaron desplazamientos del campo a la ciudad a partir de la demanda de mano de obra y el desmantelamiento de los mecanismos de subsistencia del campo, en donde muchos territorios agrícolas y forestales han sido incorporados a megaproyectos extractivistas (PartidaBush, 2010).

León, capital simbólica del corredor industrial del estado de Guanajuato, es un crisol multicultural desde hace décadas. Esta composición no solo es producto del arribo de culturas extranjeras que se han incorporado a los diferentes sectores económicos del municipio y que van en considerable aumento. Existe “otra” multiculturalidad, casi siempre invisible, se trata de la población indígena, de familias que se han establecido y han echado raíces en esta ciudad. Muestra de ello es la gran diversidad de lenguas indígenas que se hablan, entre las que destacan náhuatl, otomí, purépecha, tzotzil, mazahua, mixteca y rarámuri.

Esta migración data de más de tres décadas (Hernández, 1996). Las culturas que arribaron a la ciudad provenían de los pueblos na’ savi (mixtecos), Oaxaca; hñañú (otomí), Querétaro; purépechas de Michoacán; náhuatl de Guerrero y Veracruz; mazahuas del Estado de México (Jasso Martínez, 2011). Posteriormente, fueron arribando a la ciudad población mixe, triqui y tzotzil, y otras más no registradas por el Consejo Consultivo Indígena Municipal de León.¹

¹ El CCIML es un órgano de participación ciudadana creado en 2011 e inscrito en la Dirección de Desarrollo Social donde están representadas algunas de las culturas que residen en la ciudad y tiene la facultad de proponer políticas públicas y acciones afirmativas para las y los indígenas residentes en la ciudad de León.

Se sabe, por el último censo de población, que en el municipio de León habitan 3 mil 579 personas de 3 años y más que hablan una lengua indígena (INEGI, 2020). Sin embargo, el criterio lingüístico para identificar personas indígenas es limitado, como lo argumenta el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el estándar internacional más alto en materia de derechos indígenas. Este organismo sugiere que el criterio que debe regir la medición censal de la población indígena es el de *autoadscripción*. Lo anterior se encuentra en conformidad con el artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: “La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas”. Según la encuesta Intercensal 2015 bajo el criterio de autoadscripción, en León 137 mil 814 personas (8.73% de la población) se considera indígena. Esta distancia entre las y los hablantes de una lengua indígena y quienes se asumen parte de un pueblo indígena da cuenta de una mayor presencia de personas indígenas en la ciudad que los que registra el reciente censo poblacional 2020 y sugiere indagar más sobre la situación de los pueblos indígenas en el municipio y las causas de esta invisibilización.

Desde su llegada al municipio de León, las familias indígenas se encuentran frente a desventajas sociales claras, derivadas de su condición étnica, su estatus migratorio, las condiciones de pobreza y marginación. Se incorporan a actividades económicas llamadas “informales” principalmente en la venta de artesanías, dulces y otros productos, lo que los deja desprovistos de la seguridad social. Dichas desventajas se agudizan más en las mujeres quienes además son sujetas de violencia de género; y en la niñez y juventud ya que viven sujetos a la lógica de la sobrevivencia económica de sus familias, dejando a un lado su formación académica, que aunque formalmente consagrado como un derecho humano, materialmente es casi imposible de realizar.

Además, las infancias indígenas se encuentran constantemente en riesgo de ser criminalizadas por realizar actividades económicas (trabajo) solos, solas o junto con sus familias. Esta condición genera que busquen mantenerse en cierto anonimato y, por tanto, no buscan acceder a procesos educativos formales. En estos testimonios se da cuenta de la relación de un niño o niña indígena que llega a la ciudad con los espacios educativos:

Yo no me anoté aquí a la escuela porque estoy anotada en mi comunidad, aquí solo vengo por un tiempo a trabajar con mis papás, casi no hay tiempo para estudiar porque trabajamos todos los días... no sé dónde hay escuelas y como cobran no podemos ir además de que todavía no hablo bien el español (Rosa Fidelia, niña tsotsil, trabajadora en cruceros).

En estos conversatorios se fue vislumbrando y soñando junto con las familias una escuela donde las niñas y los niños aprendieran a leer, escribir, hacer cuentas, donde aprendieran a hablar y comunicarse bien en español, donde pudieran aprender los oficios de sus pueblos originarios, la música de Michoacán, los telares de Querétaro, Michoacán y Veracruz, la madera de Veracruz y la alfarería de Michoacán y la relación con la tierra que es un común denominador en todos los pueblos. En este sueño, la escuela debía moverse en los dos ámbitos, la ciudad y el pueblo, por lo que debía aportar elementos de identidad, dignidad e integridad de las niñas y los niños así como aportar criterios que les ayudaran a tomar elecciones de vida.

Estos elementos fueron los sueños que dieron origen a Nenemi, aunados a la convicción de que era posible construir colectivamente una alternativa educativa que atendiera estas problemáticas y que tuviera en el centro el diálogo de saberes, los conocimientos ancestrales que portan y recrean los pueblos indígenas y los conocimientos del “gobierno”, es decir, los prerrequisitos para asegurar una trayectoria educativa en su estancia en la ciudad; un espacio donde las lenguas indígenas se hicieran escuchar sin miedo a sufrir ningún tipo de discriminación y donde las propias formas de organización social de los pueblos se pudieran reproducir en la estructura escolar.

El consenso giró en torno a que la propuesta tendría que ser dialógica entre todos los sujetos, que retomara siempre la diversidad existente y se integrara en un proyecto intercultural que le apostara al enriquecimiento entre niñas y niños y las comunidades (padres y madres) a las que pertenecen. Este proceso tendría como prerrequisito la horizontalidad, generando esa capacidad de “ver” al otro como una persona que puede enriquecerme más que despojarme de mis características propias, con la que puedo ampliar mi marco de referencia del mundo y dialogar juntos para la realización de proyectos, enriqueciéndonos con nuestras diferencias.

El sueño de construir una escuela abierta, flexible, que se adaptara a su contexto de ser indígena, migrante, infancia trabajadora; una escuela donde la conexión con sus comunidades fuera elemento constitutivo de la propuesta educativa, entonces el regreso al pueblo cuando tienen cargo o cuando van a la fiesta, cuando un familiar muere y se va a sepultarlo al pueblo, o cuando van a levantar la cruz, son contenidos, saberes y experiencias que dialogan con sus trayectos educativos.

En relación con el trabajo, el reto fue buscar espacios para dialogar y comprender la noción de trabajo desde las culturas, sin criminalizar su actividad, sino generando reflexión colectiva sobre esta actividad y sus implicaciones. Por la movilidad de las infancias, se señaló desde el inicio sobre el riesgo de la deserción escolar, por lo que se acordó realizar de manera periódica visitas domiciliarias, llamadas telefónicas y buscar resolver los problemas o barreras que

impedían que los niños y niñas fueran a la escuela, en diálogo con ellos y ellas. En este testimonio se muestra un ejemplo de este diálogo:

... voy a dejar la escuela porque tengo que trabajar, entonces decidí hacerle una propuesta (a sugerencia de Vane), que pudiera ir a trabajar un día con el compromiso de no faltar y de hacer las tareas... el maestro cedió... y eso permitió que siguiera estudiando.

NENEMI. PROPUESTA DE EDUCACIÓN COMUNITARIA INTERCULTURAL EN CONTEXTO URBANO

Este sueño tuvo como punto de partida la faena, el tequio, el trabajo solidario gratuito que en la cosmovisión indígena es un elemento identitario y de recreación del ser comunidad. La faena se hizo con la participación colectiva de padres, madres, niños y niñas para adecuar espacios, limpieza de terreno, acondicionar los espacios para que los niños y niñas tuvieran un lugar digno para construir conocimiento con otros y otras.

En este camino la construcción de un equipo docente constituido en asamblea fue fundamental. El criterio fue que los maestros y maestras tendrían que ser de pueblos indígenas y que prioritariamente hablaran una de las lenguas de los niños y niñas. Así fueron llegando maestros de Veracruz, de Querétaro, de Michoacán, para abonar a la construcción del sueño de un espacio educativo intercultural en la ciudad.

Y así nace en 2011 Nenemi (caminando en náhuatl de Veracruz) como un centro educativo de preescolar a secundaria donde actualmente asisten 96 niñas, niños y adolescentes de las culturas náhuatl, otomí, purépecha y wixarika y 24 niñas, niños y adolescentes sin procedencia indígena. La organización escolar es la siguiente: un grupo de preescolar multigrado, un grupo de primero y segundo de primaria, otro de tercero y cuarto y, por último, otro de quinto y sexto. A los cinco años de iniciados estos grupos se decidió abrir un grupo de secundaria en modalidad multigrado.

El modelo educativo de Nenemi se sustenta en la planeación por proyectos con un enfoque intercultural en donde se busca el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos, donde se promueve que el aprendizaje sea significativo, interdisciplinar y en diálogo con los saberes de los propios pueblos y los conocimientos de los planes y programas.

En Nenemi se trabaja desde las siguientes miradas:

- Educación popular. Que contempla la construcción de aprendizajes a partir de los saberes individuales y colectivos, por lo que siempre partimos del

reconocimiento de los conocimientos ancestrales de los niños, niñas, maestros y maestras, así como las necesidades identificadas por los distintos actores para plantear las rutas.

- Derechos de niños, niñas y adolescentes. Utilizamos este enfoque porque creemos que la atención a los niños y las niñas debe ser central, por lo que nuestra mirada va orientada a reconocerlos como titulares de derechos, no como objetos de protección. Ellas y ellos como titulares del derecho a la educación, salud, identidad, son actores principales en sus procesos y nosotras(os) somos acompañantes.
- Interculturalidad. Partimos desde el reconocimiento de las desigualdades en el ámbito privado y público hacia las personas de pueblos originarios, por lo que, a partir del establecimiento de mecanismos como diálogo, participación entre las distintas culturas, buscamos disminuir estas brechas sostenidas culturalmente.

Por ser una propuesta en constante construcción, los elementos constitutivos de esta propuesta educativa son:

- Talleres artísticos: es el espacio donde las niñas, niños y adolescentes asumen su identidad cultural y hablan su lengua originaria, esto con la finalidad de que no se pierdan sus costumbres, tradiciones y saberes de los pueblos. En estos talleres se promueven también actividades para el desarrollo del pensamiento y la expresión creativa de las niñas, niños y adolescentes, que este sentir puede ser compartido con otros y para otros, donde puedan interactuar, compartir su realidad propia y aprender de otros e impulsar así la formación, la libre expresión, el desarrollo personal y grupal tales como:

danza, música, bordado, manualidades y teatro.

- Taller de lengua y cultura: es el espacio donde se fortalece la identidad cultural y lingüística de los niños y niñas de las diversas culturas que asisten a nuestro centro educativo, así como se promueve la integración intercultural entre los diferentes pueblos originarios.

- Talleres productivos: son los espacios donde las niñas, niños y adolescentes ponen a dialogar los saberes de sus pueblos con



sus materias, con la relación de la tierra y los conocimientos técnicos. Estos talleres son: herbolaria (producción de pomadas, jarabes, entre otros que se utilizan dentro del botiquín escolar y también se comercializan en la comunidad), panadería, huertos, invernadero y el comedor comunitario. En este último espacio se utilizan lo que se cosecha del invernadero y huertos y se elaboran alimentos con el apoyo de los papás y mamás de las niñas, niños y adolescentes. También se cuenta con apoyo especializado en nutrición para hacer seguimiento del estado nutricional, ya que el contexto de migración vulnera el acceso a una buena alimentación generando implicaciones directas en el crecimiento y desarrollo de las niñas, niños y adolescentes.

Como espacios vitales de la construcción colectiva de Nenemi se han establecido algunas estrategias para alimentar el proyecto a través del diálogo. Una de ellas es la asamblea estudiantil, en la cual, con representación de los diferentes grupos de edad y cultura, se realizan de manera periódica reuniones donde las niñas, niños y adolescentes dialogan sobre lo que acontece dentro de Nenemi, o incluso fuera, se toman acuerdos y se da seguimiento a ellos. En este espacio se ha logrado abordar los conflictos relacionados con la convivencia escolar de manera pacífica y no coercitiva. De igual manera se realizan reuniones periódicas con los papás y mamás convocadas por la Asociación de Padres y Madres de familia Nenemi. Un evento importante es la “devolución a la comunidad”, el cual consiste en un ejercicio de asamblea comunitaria escolar que se realiza de manera anual para compartir los conocimientos construidos por las niñas, niños y adolescentes para ponerlos en diálogo con el resto de la comunidad. Este espacio busca hacer visible la función social de reconocer el conocimiento como un sentido de servicio a la comunidad.

Dentro de la currícula y la elaboración de proyectos se encuentran las fiestas tradicionales como parte total de la formación de sujetos plenos de derecho: niñas, niños y adolescentes que mantienen vivas sus raíces, su cultura, su lengua, pero que se encuentran en riesgo por el contexto de movilidad y la discriminación a la que se enfrentan al llegar a la ciudad. Las fiestas se traducen en proyectos escolares, para su preparación se recuperan saberes tradicionales, se reflexiona sobre ellos y se toman los aprendizajes clave de las asignaturas de grado para generar el contenido de la fiesta, se establece el proyecto educativo relacionado con las fiestas tradicionales comunitarias, se recuperan los saberes ancestrales desde la narrativa oral, se generan los productos en las distintas materias académicas fortaleciendo los aprendizajes clave, se preparan por equipos para socializar los aprendizajes en la fiesta, se llevan a cabo reuniones por cultura para la preparación de la fiesta, se realiza la convocatoria y se extienden invitaciones a la sociedad en general, se desarrolla la fiesta para socializar los aprendizajes adquiridos durante el

desarrollo de proyecto y se realiza una evaluación conjunta. Estas fiestas que convocan a la sociedad entera, buscan la integración al entorno urbano y contribuyen a eliminar las causas de la discriminación hostiga, todo desde la convivencia armónica y la exposición de saberes, costumbres y formas de vida. Estas fiestas son el día de muertos, el año nuevo purépecha, el día internacional de las lengua materna y la bendición de la semilla de la cultura náhuatl, entre otras.

La escuela también cuenta con espacios de juego como la ludoteca y deportes, espacios de lectura como la biblioteca y un centro de cómputo para fortalecer los aprendizajes tecnológicos.

NENEMI EN TIEMPOS DE PANDEMIA

A partir de la propagación del virus SARS COV-2, y con ello la incorporación por parte de los gobiernos de medidas restrictivas para mitigar el impacto negativo de la pandemia, a partir de marzo de 2020 se vieron graves afectaciones a las comunidades de los pueblos originarios. Para las familias indígenas en contextos urbanos implicó la prohibición de su actividad económica como el comercio ambulante, para las niñas, niños y adolescentes, además de esto, el cierre de espacios educativos presenciales y el reto de continuar la educación mediante la “virtualidad”, lo que generó estados anímicos y emocionales irregulares, experimentando principalmente miedo, incertidumbre, tristeza, enojo, inseguridad y un cúmulo de frustración, es decir, un desborde de emociones.

Ante esta situación, en Nenemi se generaron alternativas para no frenar el acompañamiento en sus procesos educativos y principalmente en los emocionales, el objetivo fue el de fortalecer los procesos de acompañamiento socioemocionales a la comunidad estudiantil de Nenemi mediante compartir herramientas físicas, a distancia y presenciales, durante los procesos educativos durante la pandemia.

Lo primero fue generar un compilado de actividades a través de manuales con material educativo, acorde al plan de SEG; y además actividades de corte socioemocional e intercultural. La elaboración de manuales se sustentó en la investigación y elaboración de un diagnóstico participativo en sus barrios y colonias, en el que participaron las niñas, niños y adolescentes, sus familias y el equipo docente. Una vez entregados los manuales, estos fueron acompañados por asesorías virtuales mediante la interacción y a través de compartir los contenidos educativos, así como las experiencias vividas durante la pandemia, para favorecer el acompañamiento socioemocional en tiempo real. También se realizaron llamadas telefónicas para acompañarlos e ir documentando las dinámicas laborales y de descanso de las niñas, niños y adolescentes.

Por último, se decidió crear un espacio de aprendizaje, encuentro, de compartir emociones, participación y convivencia con las niñas, niños y adolescentes que se llamó la *escuelita móvil* para fortalecer su proceso educativo y socioemocional individual y colectivo. Consistió en instalar carpas al aire libre en los barrios donde viven las niñas, niños y adolescentes de Nenemi. La *escuelita móvil* ha permitido acercarse a quienes no tienen acceso a internet y hacer frente a las dificultades emocionales y anímicas que experimentan dada su situación de vulnerabilidad y el contexto de pandemia. Consiste en ejercicios de base comunitaria como ampliación del espacio físico de la escuela, buscando en todo momento seguir las medidas sanitarias como tener los espacios en lugares al aire libre, uso de cubrebocas, lavado de manos, gel antibacterial y sana distancia.

La *escuelita móvil* ha permitido fortalecer lazos con familias y encontrar otras formas de convivencia con las niñas, niños y adolescentes, además de tener un contacto más cercano con su realidad. Destacamos que las rutas de acompañamiento que fortalecen la participación de diversos actores y surgidas en la pandemia se siguen realizando y se proyecta continuar con ellas aun cuando termine la contingencia ya que hemos encontrado ahí la fuerza (*ximoyolchikahua*) en lo comunitario.

CONCLUSIONES

Esta experiencia educativa anclada en la ciudad de León, Guanajuato, ha permitido que decenas de jóvenes indígenas continúen sus trayectos educativos, lo cual parecía impensable por las barreras estructurales y sociales traducidas en discriminación a las que son sujetas las infancias y adolescencias indígenas en las ciudades. Y para quienes hemos sido parte de esta historia, hemos construido la certeza de que cuando la educación se adapta al contexto de migración y de infancias trabajadoras partiendo del diálogo con las niñas, niños y adolescentes y sus familias, se pueden generar alternativas educativas con pertinencia cultural y social que aseguren el acceso al derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes indígenas. La experiencia Nenemi en tiempos de pandemia fue otro ejercicio de diálogo y construcción colectiva de alternativas educativas que enriqueció la experiencia y visión de Nenemi.

Nenemi ha fomentado que la identidad y su pertenencia al pueblo, a sus raíces, a sus prácticas culturales, no se rompa por la migración y la discriminación. A través del trabajo colectivo se ha fomentado el vínculo con la tierra y el territorio de origen y también ha favorecido los vínculos con el nuevo territorio habitado, la ciudad. En este espacio de resistencia también se permite hablar de las realidades que les atraviesan a las niñas, niños y adolescentes indígenas,



como el trabajo, la migración, la precarización, las multi-identidades, su relación con la ciudadanía, entre otros.

Nenemi también es una invitación a repensar la interculturalidad en los contextos urbanos haciendo vigente el derecho a la inclusión y a la no discriminación como construcciones colectivas dialógicas con las familias indígenas. Desmontar la idea de que los pueblos indígenas son personas empobrecidas y empezar a reconocerles, como lo que son, sujetos de derechos que con toda dignidad resisten y luchan por

una mejor vida. La tarea educativa será acompañar y potencializar su lucha.

Finalmente creemos que si existieran escuelas con miradas interculturales en todos los contextos, incluyendo a las personas de los pueblos originarios, Nenemi no tendría que existir.

REFERENCIAS

- Hernández, A. (1996). *Diagnóstico sobre la situación indígena migrante en la ciudad de León*. México: UIA-León.
- Jasso Martínez, I. J. (2011). Vulnerabilidad y población indígena en León, Guanajuato. *Ide@s Concyteg*, 6 (75), 1113-1136.
- Partida Bush, V. (2010). Migración interna. En *Los grandes problemas de México. Tomo 1 Población* (pp. 325-361). México: El Colegio de México.
- Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato* (2012). Año XCIX tomo CL. No. 176. 29 de mayo de 2021. Recuperado de http://periodico.guanajuato.gob.mx/downloadfile?dir=files_migrados&file=PO_176_2da_Parte_20121102_1835_5.pdf
- Rodríguez, C. y Matus, S. (2010). *Estudio de necesidades para la apertura de una escuela primaria intercultural con niños y niñas migrantes en León, Gto.* Ponencia en XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2319.pdf>

LA FRONTERA DE CRISTAL

MÓNICA GARCÍA CONTRERAS*
monicag@upn.mx

Este libro extraordinario de Carlos Fuentes, integrado por nueve cuentos aborda distintos ángulos de la experiencia de la inmigración y la separación entre México y Estados Unidos. Ello a través de personajes, pasajes e historias brutales, poderosas y conmovedoras, pero acompañadas de forma transversal por la crítica y la ironía que lleva al humor genial y la comicidad francamente liberadora.

Así los cuentos tratan la discriminación, el racismo, la violencia, la sexualidad, la fascinación y el rechazo mutuo entre los pueblos de esta frontera que, como señala en algún punto el autor “Rechaza, abandona, olvida, arroja y devuelve a los seres a la tierra que tampoco les quiere”. En el texto tienen lugar el sufrimiento, el rencor, la avaricia, el miedo, el desamparo, pero también la inocencia, la lucha, la fuerza y la sabiduría mexicanas, que, pese a todo, sobreviven a las agresiones, la injusticia, la corrupción y el mal gobierno.

La crítica al “american way of life” está siempre presente en la denuncia de hechos, en los prejuicios, el desconocimiento, el consumo brutal, la acumulación, el miedo, la indiferencia, el asesinato, la invasión y la incapacidad de saberse y sentirse humanos.

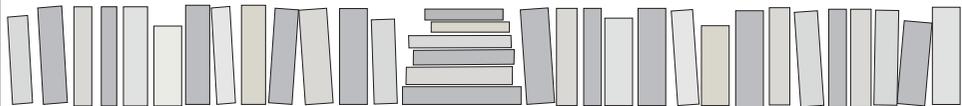
Las formas de la frontera aparecen con múltiples aristas, pues se pasa de concebirla como la zona intermedia entre la vida y la muerte a la posibilidad y la nada. La frontera borra el nombre y vale más que un humano, es lo que extingue la lengua, lo que no te reconoce, lo que te desprecia, lo que solo se vuelve posible porque vas a morir e incluso lo que posee su propia luz.

Interesantes son también las representaciones de las mujeres mexicanas que a través de la lucha laboral, el trabajo constante y el apoyo mutuo, avanzan en sus vidas, pero también se aborda el silencio, la obediencia, la edad y el matrimonio, lo cual forma parte de su “saber ser apreciadas” por los gringos.

Este es un libro indispensable para empatizar con la vida migrante, para dotarse de herramientas críticas y sensibles de humanidad. Siembra afectos por la justicia, el amor y el confrontamiento de las realidades nacionales. Cada página interpela al pensamiento por la comprensión del otro. Es un libro que se debe leer y sentir en toda su dimensión política.



* Miembro del SNI nivel I. Doctora y maestra en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-Cinvestav-IPN. Abogada por la UNAM. Profesora-investigadora de la UPN.



EL DESPOJO

(Fragmento)

Carlos Fuentes

Dionisio “Baco” Rangel alcanzó la fama muy jovencito, cuando en el programa de radio *Los niños catedráticos* dio sin titubear la receta de las tortitas de tuétano poblanas. Descubrimiento: saber de gastronomía puede ser fuente no sólo de fortuna, sino de magníficos banquetes, convirtiendo la necesidad de la supervivencia en el lujo de la vivencia. Este hecho definió la carrera de Dionisio, pero no le dio una meta superior. La trascendencia del mero apetito en arte culinario, y de éste en profesión bien remunerada, se la otorgó el amor por la cocina mexicana y el concomitante desprecio por otras cocinas de muy pobre perfil, como la de los Estados Unidos de América. Antes de los veinte años, Dionisio había decidido, como artículo de fe, que sólo había cinco grandes cocinas en el mundo: la china, la francesa, la italiana, la española y la mexicana. Otras naciones tenían platillos de primera –Brasil la feijoada, Perú la gallina al ají, Argentina la excelencia de sus carnes, Noráfrica el cuscús y Japón el teriyaki–, pero sólo la cocina mexicana era un universo en sí. Del chilorio sinaloense, con sus cubitos de puerco bien sazonados en orégano, ajonjolí, ajo y chile ancho, al oaxaqueño pollo a las hierbas de la sierra, con sus hojas de aguacate, pasando por los tamales uchepos de Michoacán, del róbalo al perejil con langostinos de Colima, el albondigón relleno de rajas de San Luis Potosí, y esa delicia suprema que es el mole amarillo de Oaxaca (dos chiles anchos, dos chiles guajillos, un jitomate rojo, 250 gr. de jitomatillos verdes, dos cucharadas de cilantro, dos hojas de hierbasanta, dos granos de pimienta), para Dionisio la cocina mexicana era una constelación aparte, que se movía en las bóvedas celestes del paladar con trayectorias propias, con sus propios planetas, satélites, cometas, bólidos y, como el espacio mismo, infinita. Llamado, también prontamente, a escribir en diarios mexicanos y extranjeros, dar cursos y conferencias, aparecer en televisión y publicar libros de cocina, a los cincuenta y un años Dionisio “Baco” Rangel era una autoridad culinaria, celebrado y bien pagado, sobre todo, en el país al que más despreciaba por la pobreza de su cocina. Llevado y traído por los Estados Unidos de América (sobre todo después del éxito de la novela de Laura Esquivel, *Como agua para chocolate*),

Dionisio decidió que ésta era la cruz de su existencia: predicar la buena cocina en un país incapaz de entenderla o practicarla. Ya, ya, había excelentes restaurantes en las grandes ciudades, Nueva York, Chicago, San Francisco, y la Nueva Orleans tenía una tradición inexplicable sin la larga presencia francesa. Pero Dionisio desafiaba a la más humilde cocinera de Atlixco, Puebla o Puerto Escondido, Oaxaca, a internarse sin pavor por los desiertos gastronómicos de Kansas, Nebraska, Wisconsin, Indiana o las Dakotas, buscando en vano su epazote, su chile ajillo, su huitlacoche o su agua de jamaica... Dionisio alegaba que él no era anti-yanqui ni en este capítulo ni en cualquier otro, por más que no hubiese niño nacido en México que no supiera que los gringos, en el siglo XIX, nos despojaron de la mitad de nuestro territorio, California, Utah, Nevada, Colorado, Arizona, Nuevo México y Texas. La generosidad de México, acostumbraba decir Dionisio, es que no guardaba rencor por este terrible despojo, aunque sí memoria. En cambio, los gringos ni se acordaban de esa guerra, ni sabían que era injusta. Dionisio los llamaba “los Estados Unidos de Amnesia”. Con humor, pensaba a veces en la ironía histórica en virtud de la cual México perdió todos esos territorios en 1848 por culpa del abandono, el desinterés y la poca población. Ahora (sonreía pícaramente el elegante, bien vestido, distinguido y plateado crítico) estábamos en el trance de recuperar la patria perdida gracias a lo que podría llamarse el imperialismo cromosomático de México. Había millones de trabajadores mexicanos en los Estados Unidos y treinta millones de personas, en los Estados Unidos, hablaban español. ¿Cuántos mexicanos, en cambio, hablaban correctamente el inglés? Dionisio sólo conocía a dos, Jorge Castañeda y Carlos Fuentes, y por eso estos dos sujetos le parecían sospechosos. Le resultaba admirable, en cambio, la exclamación del torero andaluz Cagancho: “¿Hablar inglés? ¡Ni lo mande Dió!” El hecho es que si los gringos nos chingaron en 1848 con su “destino manifiesto”, ahora México les daría una sopa de su propio chocolate, reconquistándolos con mexicanísimas baterías lingüísticas, raciales y culinarias...

CARTAS DEL LECTOR

Para quienes vivimos alejadas de las grandes ciudades siempre será una limitante no contar con fuentes bibliográficas que nos ayuden en nuestra formación docente. La revista *Entre maestros* ha sido y es un apoyo muy valioso para mi práctica educativa. En ella he podido abreviar no solo de diversas posturas teóricas, sino también estrategias didácticas que me han servido para innovar y enriquecer las clases con mis alumnas y alumnos en mi escuela primaria.

Agradezco por este medio a quienes hacen posible la planeación, organización, edición y publicación de la revista. Para quienes trabajamos en primaria es muy emocionante conocer el trabajo de otros compañeros y compañeras maestras, pese a vivir en lugares distantes y con contextos muy diferentes.

Sus aportaciones me gustan mucho y dan ideas para ponerlas en práctica. Me gustaría aprender más sobre Pedagogía por Proyectos y poder trabajar con ella en mi grupo.

Gracias a todos y todas por este gran trabajo.

Profesora Monserrat Ramírez Chávez
Monclova, Coahuila

¿Y SI ESCUCCHARAN

Y TOMARAN EN CUENTA EN NUESTRO SALÓN
LO QUE SABEMOS DE NUESTROS PUEBLOS?

ALBA LILIANA AMARO GARCÍA*

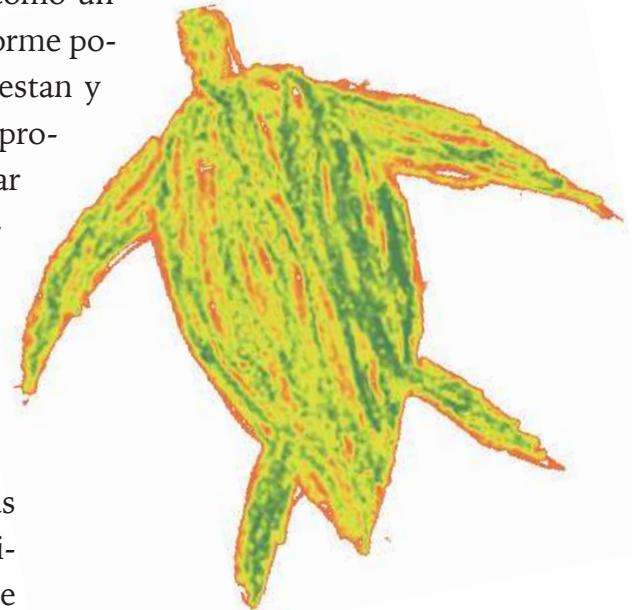
aamaro@upn.mx

Migramos con nuestras raíces...

HÉCTOR ESCARAY

En contextos de diversidad cultural, étnica y lingüística como son los lugares de atracción para familias indígenas jornaleras migrantes, la escuela puede ser ese espacio importante que atienda, explore y brinde atención pedagógica a los niños y niñas de dichas familias, a partir de reconocer y mirar a esta diversidad como un reservorio de recursos que proporcionan una enorme posibilidad para enriquecer los procesos que se gestan y desarrollan en el aula y, por lo tanto, no son un “problema” a enfrentar. Resulta importante pensar en el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje, ser cuidadosos y críticos con dichas actividades, así como objetivarlas en un nivel de aplicación y evaluación al mismo tiempo.

La estrategia didáctico-metodológica lúdica que se presenta, pretende contribuir al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en las aulas durante el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, hijos de familias migrantes, a partir de ello, enriquecer el proceso formativo de los alumnos y contribuir a propiciar actitudes de aprecio a la diversidad.



Porque son muy grandes y bonitas. Comunidad del Desemboque, Pitiquito, Sonora. Dan Abdiel Comito Molina, 9 años.

* Profesora-investigadora de la UPN.

Con base en diferentes investigaciones teóricas que han abordado la noción de aprendizaje significativo de los niños, se ha concluido que es indispensable considerar el conocimiento cultural de los infantes y el contenido educativo nacional para que ambos conocimientos sean apropiados significativamente por los niños y niñas. Dicho lo anterior, Ausubel plantea que el aprendizaje significativo ocurre:

Cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de anclaje a las primeras (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 48).

Lo que implica que es importante considerar los conocimientos previos que los alumnos poseen, de tal manera que se establezca una relación o vínculo con aquello que deben de aprender, es decir, un conocimiento esperado, este puede realizarse siempre cuando los infantes tengan disponibles en su estructura cognitiva y afectivo-relacional algu-



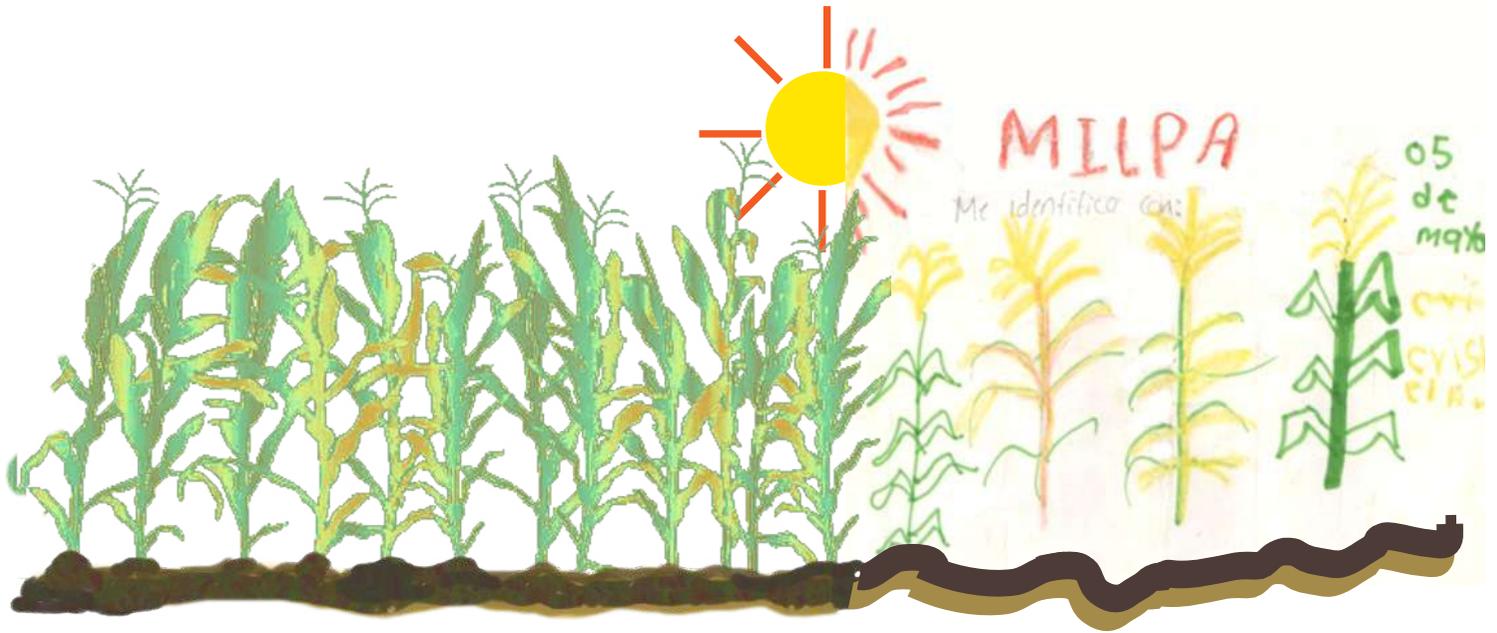
nas ideas, imágenes, conceptos, conocimientos y referentes culturales enivak y Hanesian los cuales la nueva información puede interactuar y consolidarse como un aprendizaje significativo y relevante. La propuesta que se presenta a continuación parte entonces de reconocer los conocimientos, saberes y actitudes hacia las formas cooperativas que en sus comunidades se presentan.

Propuesta: estrategia didáctico-metodológica para el reconocimiento de la diversidad étnica-cultural de niños y niñas hijos de familias jornaleras migrantes

Para el desarrollo del diseño de una estrategia didáctico-metodológica, resulta importante que el(la) educador(a) identifique qué habrá de resolver y cómo, es decir, es importante que *problematic* algún fenómeno social a trabajar en el aula. Así, se propone que vaya teniendo en cuenta diversos aspectos a considerar, el primero es el que se refiere a lo que ya conoce, sabe y ha leído desde varias nociones, concepciones y perspectivas teórico-pedagógicas desde su formación académica y en vínculo con lo que está identificando en el grupo y pretende trabajar.

1. Implicaciones teóricas en el desempeño del niño

Esta es la parte en el diseño de la estrategia didáctico-metodológica en la cual el(la) educador(a) identifica las repercusiones e implicaciones en términos del análisis que ya distintos teóricos han planteado respecto a la “problematización identificada”, es decir, es lo que le permite guiar su labor a partir de reconocer y dimensionar dichas implicaciones, en vínculo con las necesidades e intereses de los niños para propiciar tanto un aprendizaje que resulte significativo y relevante como, en este caso, el reconocimiento a la diversidad étnica y sociocultural que tiene en su salón de



"Me gusta que me enseñen las matemáticas en la milpa". "Y me identifico con la milpa porque a veces voy con mi abuelito allí, y las plantas, los elotes y el paisaje, los pájaros están muy bonitos y me identifico porque soy alegre, así como la naturaleza. Cristel Anahi.

clase. Pues en palabras de Ausubel (1983, p. 48), esto únicamente ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante, algo ya existente en la estructura cognitiva, esto implica que las nuevas ideas, conceptos, contenidos, experiencias y saberes pueden ser aprendidos siempre y cuando estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras. En este caso, partir de los saberes comunitarios que son aquellos:

Conocimientos propios de una cultura que implica un conocimiento empírico, práctico, que ha sido posesión cultural e ideológica ancestral, como bases sociales de la gente. Los saberes comunitarios están estructurados en dos partes. La primera está ligada a la experiencia práctica de la vida rural, el segundo hace referencia niveles de abstracción que está fundamentado en símbolos y significados que dan explicaciones a hechos ubicados (Núñez, 2004, p. 7).

Esto quiere decir que es importante considerar los conocimientos previos y los saberes comunitarios que poseen los niños de su cultura para

establecer un puente de transición y articulación con los conocimientos escolares establecidos en el currículum nacional para que haya un diálogo entre ambos conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, pero no en solitario, sino en diálogo entre los distintos sujetos y de ese modo lograr un aprendizaje que en verdad resulte relevante.

Esto significa que el docente crea las condiciones para facilitar la comprensión de los contenidos o de las situaciones sociales identificadas, y deberá emplearlas como procedimientos flexibles y adaptativos según las condiciones y avance de los niños.

2. Implicaciones desde el aula

Esta parte en el diseño de la estrategia didáctico-metodológica es donde el docente habrá de identificar la situación que se presenta en su salón de clase, en esta propuesta nos remitimos a la necesidad de hacer visible y darle tratamiento pedagógico a la diversidad étnica y sociocultural de niños y niñas hijos de familias migrantes que llegan de forma temporal a la escuela.

Para ello, también es necesario contextualizar y crear situaciones en donde dichos infantes ex-

ploren, ello significa que antes de abordar un contenido o situación en clase, el docente partirá de lo que sus alumnos ya conocen sobre la base de sus propias experiencias, en este caso se enfocará a las prácticas de ayuda mutua, solidaridad y colaboración de sus comunidades, para crear entonces un diálogo entre el conocimiento cultural que es la referencia del niño en relación con los “otros” y con la escuela, y de esta forma se propicia un entendimiento y una comprensión entre “los conocimientos”. Ello genera que lo aprendido no se les olvide, pues lo ven cercano, contextualizado y, por consiguiente, se lo apropian.

3. Actividades de comprensión

Previo a la actividad que se propone para generar la socialización, la convivencia y el intercambio y diálogo de conocimientos, y con ello generar un ambiente de reconocimiento y valorar la diferencia, vale la pena “preparar el terreno” en clase con los(as) alumnos(as) a partir de recuperar algunos procesos y referentes comunitarios que a los niños y niñas ya les son familiares. Con ello se establecen o se cumplen tres principios básicos en el marco de la equidad en la educación y la pertinencia cultural: 1) partir de la recuperación de los conocimientos previos de los niños; 2) crear un diálogo intercultural entre las prácticas peda-



gógicas propias de las distintas comunidades para relacionarlas con las prácticas escolares, dando la posibilidad de crear una educación con pertinencia cultural; y 3) visibilizar la diversidad étnica y sociocultural de los alumnos(as) para generar la socialización entre ellos, pero sobre todo para que logren un intercambio de conocimientos, y perciban el potencial que es estar en contexto con tal diversidad.

4. Actividades de aplicación

De esta forma, y a lo largo de varios días, se asignará un tiempo para llevar a cabo el diálogo, se proponen las siguientes actividades:

- El (la) docente platique a los niños y niñas en el salón de clases lo que son las prácticas de ayuda mutua o solidaridad en los pueblos, explicando en qué radica la diversidad étnica y sociocultural, todo ello con la finalidad de introducir el tema.
- El (la) docente pida a sus alumnos(as) que platiquen con los integrantes de su familia para que les cuenten sobre las prácticas de ayuda mutua y solidaridad de sus pueblos, a partir de esto los infantes pueden elaborar un dibujo o escribir qué es lo que más les gusta de esas prácticas.



“Me gustaría que me enseñen inglés y chinanteco”, Lizbeth Hernández.

- c) El (la) docente pida a los alumnos(as) que se reúnan por equipos conformados por niños y niñas de la misma etnia o estado para que entre ellos se cuenten qué fue lo que más les gustó de las prácticas culturales comunitarias de ayuda o de bien común de sus comunidades de origen; como es “la mano vuelta” en la siembra de maíz: limpieza de huertos, la mayordomía o prácticas de ayuda mutua o solidaridad, arreglos del camino, apoyo en situaciones adversas o de celebración, por ejemplo.
- d) Una vez que la actividad anterior haya concluido, el o la docente solicitará a los equipos que hagan una improvisación teatral con el propósito de recrear la práctica que hayan elegido de sus pueblos a partir de sus experiencias. De esta forma, lúdicamente los niños y niñas contarán y explicarán qué saben y cómo se realizan dichas prácticas.
- e) En forma de lluvia de ideas los alumnos van a platicar por qué creen que es importante ser colaborativos y solidarios, y deberán expresar si les parece importante trabajar en equipo, puntualizando qué es la ayuda mutua, por qué es importante y para qué sirve en los trabajos de las comunidades, para qué serviría comportarse así a los lugares a donde van temporalmente a trabajar sus familias, y si ello podría ser una práctica o actitud que pudiese apoyarlos en todos los ámbitos de su vida.
- f) Que el docente profundice y explicita al grupo que, así como se ayudan en sus pueblos o en sus familias, es importante que se ayuden en las actividades que se realizan dentro del salón, y en los estados o lugares a donde llegan a vivir solo por un tiempo con sus familias quienes vienen a trabajar. Y como sugerencia el grupo puede implementar una estrategia durante todo el tiempo de estancia en la

escuela mientras dure el proceso migratorio. Dicha estrategia se puede titular: “El que acaba primero le ayuda a su compañero”, la cual consistirá en que:

Una vez que el niño o niña vaya terminando, ayudará, a sugerencia del maestro, al niño o niña que lo requiera. De tal suerte que se ponga en práctica el bien común o la ayuda mutua. Y que si esos dos compañeros(as) ya terminaron ayuden a otro tercero, pues entre más se apoyen quedará más tiempo para dedicar a una nueva actividad paralela a las actividades escolares, y que será un estímulo para todo el grupo por mostrar ayuda y trabajar en colectivo un taller: elaboración de juguetes a partir del reciclado. Este será diseñado por semana o quincenalmente, según los tiempos que el o la docente consideren, y se irá delineando junto con los alumnos como elemento complementario que, según nuestra experiencia profesional, genera la emoción de los niños, y que resultaría como un elemento coadyuvante para favorecer la formación integral de los niños(as).



“Nos gustaría mucho que el maestro nos preguntara sobre el Yúmare, porque no sabe nada de eso”. (Yúmare: ceremonia ritual de música y danza por medio de la cual agradecen a Dios por la salud, la lluvia y la buena cosecha).

En este caso es importante motivar al grupo para estimular en ellos el interés de trabajar colaborativamente y, para ello, el taller puede ser un buen punto de partida.

5. Cualidades y valores comunitarios implicados

- El reconocimiento de la diversidad.
- La valoración y aceptación a la diferencia.
- “El bien común”.
- La ayuda mutua.
- El trabajo cooperativo.
- Los valores comunitarios.
- Las actitudes hacia la cooperación.
- La valoración y explicitación de los conocimientos de los niños y niñas.
- Y la expresión de los saberes comunitarios (saberes previos).

6. Cualidades implicadas cognitivamente

Hacer un reconocimiento del valor de lo que ellos saben, conocen, creen, así como visibilizarlos, explorar su imaginación, creatividad, curiosidad y generar interés por “el otro”. De este modo, la idea es que los alumnos hablen de cómo son sus lugares de orígenes, lo que allá se hace, lo que comen, de sus fiestas y de cómo ellos participan en las actividades de sus pueblos o comunidades.

7. Preguntas de profundización y evaluación

- ¿Qué les pareció esta actividad?
- ¿Qué aprendieron de las comunidades de sus compañeros(as)?
- ¿Qué cosas valiosas encuentran en las prácticas de cada comunidad?
- ¿Qué les agradó conocer de lo que se hace en otras comunidades?
- ¿Podríamos encontrar en este lugar prácticas de ayuda?, ¿cuáles?



- ¿Las exposiciones te ayudaron a conocer más de tus compañeros(as)?

TALLER: ELABORACIÓN DE JUGUETES A PARTIR DEL RECICLADO

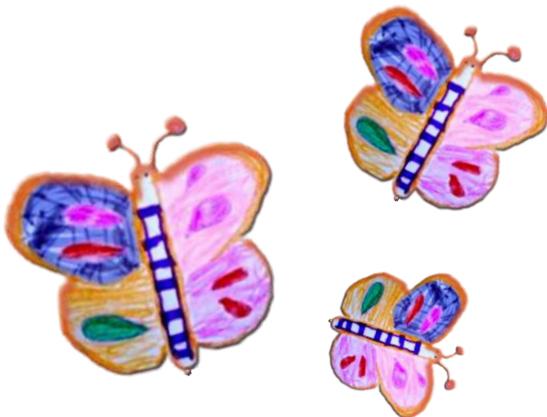
Consiste en aprovechar aquellos objetos susceptibles de ser reciclados que para muchos son “basura”, a partir de los cuales los niños elaborarán juguetes que expresen su creatividad e intereses.



“Me gusta la hormiga porque son muy trabajadoras”, Kevin. Guadalupe Ocotán, La Yesca, Nayarit.



“A mí me gustaría que me enseñaran, como fue fundado la comunidad, quienes la fundaron, en que año, todo sobre la comunidad”. El Boxo, Cardonal, Hidalgo.



“Dibujé la mariposa porque se va lejos, quiero ser mariposa y quiero llegar lejos”. Jannia Betsabe, Ejido San Miguel, Salto de Agua, Chiapas.



“El huipil forma parte de nuestra vida, es lo que nos identifica y nos hace sentir orgullosos de nuestro pueblo. Es lo que nos ponemos para salir, nos gusta porque cuando vamos a otro lugar es lo que nos distingue de los demás, porque en otros lugares no tejen el huipil, además de que a los demás les gusta cuando nos ven con el huipil, porque es tejido a mano y les gustan los colores que tiene y las figuras que se ponen en ellas”. Yozondacua, Cochoapa el Grande, Guerrero.



“Me gusta trabajar con todos mis compañeros de mi comunidad, la escuela que tanto queremos, todas las personas que viven aquí, algunos son mis familiares pero todos nos vemos como una familia, todos colaboramos en los trabajos que se realizan en la comunidad, nosotros trabajamos en equipo en la escuela. Participo cuando las personas organizan eventos culturales en la comunidad, la ceremonia, las creencias, el respeto y la sabiduría”.

María Bianey López González, 11 años. “Todos mis amigos” fotografía realizada en la cancha de la escuela primaria en Mesa Blanca, Ciudad Madera, Chihuahua. 02 de junio 2014.

Material para el taller

Pedir a los niños algún material de desecho, por ejemplo, pueden ser latas de refrescos, bolsas de detergentes, bolsas de papas o frituras, bolsas o cajas de galletas, envases de refrescos desechables, maderas y otros.

Consigna

Vamos a proponer todos los usos posibles de los materiales, empezando porque todo el grupo diga en voz alta los nombres de los juguetes que conocen o los que se les ocurran y que podrían realizarse con los materiales que llevaron, respondiendo la pregunta: ¿para qué nos serviría?, pero sin repetir.

Desarrollo

Hacer una presentación de los objetos que los alumnos hayan llevado y después pedir que digan entre todos los usos posibles y en qué se pueden utilizar; ejemplo: un bote se puede convertir en un tambor como instrumento musical, o las envolturas de los chicles o dulces se pueden utilizar para crear bolsas o monederos. Cabe mencionar que esta actividad se puede realizar en equipos.

REFERENCIAS

- Amaro, G. A (2006). *Juego e interacción social: en un barrio de Amecameca, Estado de México*. Tesis de maestría en Antropología Social. México: CIESAS.
- Anijovich, R. (2009). *Estrategia de enseñanza: otra mirada al quehacer docente en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Aragón García, M. y Jiménez Galán, Y. I. (2009). *Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: estrategia docente para elevar la calidad educativa*. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* (9). Instituto de Investigaciones en Educación.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2ª. ed.) México: Trillas (Científica de investigaciones regionales).
- Coloma, J. et al. (coords.). (1993). *Pedagogía familiar*. Madrid, España: Narcea.
- Díaz Barriga, F. y Hernández R. (1998). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista* (pp. 69-112=). México: McGraw-Hill. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121714002>
- Hammersley, M. y Atkhinson, P. (1983). *Etnográfica. Métodos de investigación*. Barcelona. España: Paidós.
- Herskovits, M. (1981). La educación y las sanciones de la costumbre. En *El hombre y sus obras* (pp. 343-359). México: FCE.
- Huenchuan, S. (2002). Saberes con rostro de mujer, mujeres indígenas, conocimiento y derechos. *Revista la ventana* (15), 119-148. Recuperado de http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana15/15_6.pdf
- Lombardi, S. M. (1988). *Apropiación y destrucción de la cultura de las clases subalternas*. México: Nueva Imagen.
- Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural. *Revista Investigación y Posgrado*, 19 (2), 1-130.
- Pardo, M. G. (2013). *La evaluación en la escuela: material de participante*. México: SEP.



APRENDIENDO A TRAVÉS DEL CINE

DOCUMENTAL *LOS HEREDEROS*

El documental *Los herederos* (2008), trabajo del director, fotógrafo y editor mexicano Eugenio Polgovsky, quien durante tres años observó y vivió en ocho zonas agrícolas y montañosas de México, nos muestra una pequeña parte de la vida de niños y niñas trabajadoras. Se estrenó a nivel mundial en la 65 Muestra de Venecia (2008) y fue selección oficial del Festival de Cine de Berlín-Generation, siendo la primera vez que se invita un documental en su historia.

Loherederos ha sido reconocido por la crítica nacional e internacional. Recibió dos premios Ariel por mejor documental y mejor edición y obtuvo seis nominaciones. Fue ganador del Gran Premio Coral del Festival Internacional de Cine de la Habana, Cuba, en 2008.

Un niño elabora con amor y dedicación un alebrije, desde el proceso mismo de cargar las maderas en su pequeña espalda por difíciles laderas, para después cortar, tallar, pintar, hasta ver el acabado final, a la vez que disfrutamos de su empeño y placer al realizar su trabajo, también nos angustiamos al ver sus manos lastimadas, cortadas por un machete que, dicho sea de paso, maneja con gran maestría, mejor que muchos adultos.

Una niña corre con un balde de agua, se cae, se lastima, pero inmediatamente se levanta para continuar con su quehacer diario, eso que la hace sentirse parte de una comunidad, de un todo. El rostro del niño cargando al hermano menor, en lo que recorre los sembradíos para

recoger cebolla, ejotes, manos pequeñas, pero ágiles para recoger la cosecha, apenas protegidos por un sombrero, gorra o una tela que los cubra del sol que quema y les recuerda que aún falta mucho por trabajar y que hay que llenar el bote para recibir la paga.

La convivencia y el aprendizaje con los adultos o hermanos mayores se observa en el constante trabajo en conjunto, donde se enseña a base del ejemplo el oficio del telar de cintura, del ladrillar, del arar, del sembrar.

Observamos los rostros de los adultos mayores cansados, transmitiendo sus conocimientos para poder sobrevivir en condiciones de extrema vulnerabilidad, sabiendo que quizá no hay otras posibilidades y solo la enseñanza de un oficio les permitirá llevarse un bocado esa noche.

Un nudo en la garganta es solo una sensación que podemos experimentar al terminar los casi 90 minutos que dura el documental, y nos queda la tarea de reflexionar si esos niños y niñas tendrían que estar en la escuela aprendiendo nuevas experiencias que les permitan imaginar un futuro mejor, con nuevos sueños e ilusiones, con otras posibilidades de vida, muy distintas a las que aún hoy, en pleno siglo XXI, siguen viviendo.

Luisa Angélica Fernández Bautista*
aliadosindigenas@yahoo.com.mx

* Pedagoga. Directora de Aliados Indígenas A. C.