

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA LEÓN

ESTUDIOS CON RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ
OFICIAL POR DECRETO PRESIDENCIAL DEL 3 DE ABRIL DE 1981



“HABITAR EL INTERESPACIO: LA AGENCIA DE NIÑAS Y NIÑOS INDÍGENAS EN LEÓN, GUANAJUATO. ESTUDIO ETNOGRÁFICO EN UNA ESCUELA PRIMARIA INTERCULTURAL”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN

PRESENTA

MARÍA SOLEDAD GEORGINA ORIGEL PARGA

ASESORA

DRA. ELBA NOEMÍ GÓMEZ GÓMEZ

En todo amar y servir

San Ignacio de Loyola

1491-1556

RECONOCIMIENTOS, DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

Si algo aprendí, es que las cosas valiosas se construyen dentro del *nosotros*, por ello, agradezco infinitamente a quienes se unieron conmigo en este gran esfuerzo. Dedico esta tesis...

Al Señor de la vida y a la Madre Santísima de Guadalupe por tomarme siempre en sus manos. Dios, en sus insospechados caminos, nos concedió su luz y su gracia para que en este documento se mostrara la lucha de un grupo de pequeños actores por habitar un espacio en una sociedad que amenaza su existencia y sus culturas.

A las niñas y a los niños de las culturas náhuatl, p'urhepecha, hñãño y ñuu savi del Centro Educativo Intercultural Nenemi que hicieron posible esta investigación al abrirnos las puertas de sus corazones. Gracias por compartirnos su mirada sobre el mundo que les toca vivir y sus creativas formas con las que se apropian de él.

A las madres, padres y familia de las niñas y de los niños, gracias por la confianza que me brindaron al dejarme convivir con sus pequeños. A Giovanna Battaglia Velázquez, directora del CDIL y de Nenemi, y al equipo docente: Christian, Yolanda, Francisco, Gloria, Josefina y Anabel, un inmenso agradecimiento por permitirme el acceso a los espacios escolares y a sus aulas, su apoyo fue fundamental para la investigación. A Daris, Ivonne, Silvia y Alex P. por su inestimable colaboración.

A la Dra. Elba Noemí Gómez Gómez, mi asesora, por compartir conmigo sus experiencias y sus saberes. Por su compromiso y paciencia en mi formación como investigadora social...mi eterno agradecimiento.

A mis sinodales, la admirable Dra. María Bertely Busquets y la Dra. Martha Franco García por destinar parte de su valioso tiempo a la revisión de este trabajo. A la Dra. Mercedes Ruiz Muñoz, cuyos comentarios y sugerencias junto con las de mi asesora y mis sinodales, se entretujieron para mejorar esta tesis. Un merecido agradecimiento.

A la Dra. Susana Cuevas de la Garza, coordinadora del DleE en León, por aligerar nuestras preocupaciones como alumnas y solucionar atinadamente nuestros problemas. Gracias a los coordinadores de las otras sedes: Dr. Luis Felipe Gómez, Dra. Laura Bárcenas, Dr. Marco Antonio Delgado, y al Dr. Javier Loredó por hacer de nuestras estancias en sus universidades, experiencias extraordinarias.

A todas y todos nuestros excelentes maestros del programa doctoral, particularmente, a la Dra. Cecilia Fierro Evans y al Dr. Guillermo Tapia García, ya que además, junto con el Dr. Arturo Mora Alva y el Dr. Francisco Morfín, nos escucharon y nos retroalimentaron asertivamente en los seminarios de avances. A la Dra. Eugenia Morales Rivera, la cual por años, ha acompañado bajo diversos roles mi vida en la Ibero León y al Dr. Juan Carlos Sillas por su exigencia académica y su empeño en nuestra constitución como investigadores.

A mis compañeras y compañeros del doctorado, principalmente a Dalil Cervantes, Roxana Contreras y Mary Carmen Manzo de la Ibero León y a María Luisa Matus y Alma Polo del Comité de Educación Intercultural.

Al Dr. Manuel Cacho Alfaro y a la Dra. Áurea Esthela Valadez Arredondo porque me introdujeron a la complejidad de los objetos de estudio de la investigación social y a las diversas posturas epistemológicas que la fundamentan. Ellos me sembraron la inquietud sobre la etnografía educativa de la Dra. María Bertely Busquets.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por la beca que me otorgó y con la cual pude realizar mis estudios.

A mi grupo de CVX, compañeras en el seguimiento del Señor Jesús a modo de Ignacio, fueron ellas las que me confrontaron con la realidad a estudiar: Araceli, Lirio, Paty, Estelita, Tony, Margarita, Fanny, Vilma, Martha, Lulú y Piva.

A quienes están conmigo cuando más los necesito: A mi papá que desde la presencia del Señor me bendice. A mi mamá por su amor, por sus preocupaciones y por sus oraciones. A mis queridos hermanos Güicho, Bety y Guillermo porque sé que invariablemente cuento con ellos. A mis amigas Paty Troncoso y Elita Saldaña.

Y muy especialmente...a mi esposo, Juan Manuel Barajas Gutiérrez, quien en estos cuatro años siempre estuvo a mi lado, subordinando sus tiempos y sus espacios a los de las exigencias del programa doctoral, a veces con su espera paciente ante las largas horas que yo pasaba en las clases, en el campo, en las asesorías, en los seminarios, en los congresos o frente a la computadora. A veces con su mirada crítica tanto en el trabajo de campo como en la lectura de la tesis. Un profundo agradecimiento.

ÍNDICE

Resumen	1
Introducción.....	2
Capítulo I. Planteamiento del problema	11
1.1 Preguntas de investigación	23
1.2 Objetivos	24
1.3 Justificación	24
Capítulo II. Marco Teórico	27
2.1 Interculturalidad.....	28
2.2 Niñas y niños indígenas en la ciudad	36
2.3 Agencia	44
Capítulo III. Poblaciones indígenas en diáspora: Análisis sociohistórico.....	61
3.1 La migración de las poblaciones indígenas en México.....	61
3.2 Situación de las poblaciones indígenas en México	71
3.3 Situación de las poblaciones indígenas en Guanajuato	76
3.4 Situación de los migrantes indígenas en la ciudad de León.....	79
Capítulo IV. La metodología: Sendero heurístico	101
4.1 El mapa heurístico.....	101
4.2 Etnografía.....	103
4.3 Delimitación del referente empírico.....	109
4.4 La recolección de evidencias: El trabajo de campo	110
4.5 Proceso de análisis interpretativo etnográfico: Construcción de categorías	118
4.6 Rigor científico y triangulación	121
Capítulo V. Resultados	125
5.1 Habitar el interespacio cultural: La apropiación de la ciudad.	125
5.2 Interspacio cultural: campo de las luchas de poder inter e intraétnicas.	155
5.3 Cuidado de los <i>suyos</i> : Reconfigurar el <i>nosotros</i> para ser entre los <i>otros</i>	191
5.4 Organización del aprendizaje en el interespacio cultural. Conflicto y negociación.	228
Conclusiones y Discusión	266
Trastocando las fronteras espacio-temporales	268
La escuela entre la comunidad de origen y la ciudad	271
Cuidar-ser cuidado	274
El campo pedagógico: conflicto y negociación	275
De los números al sujeto construido en comunidad: El tránsito metodológico.....	279
Los alcances, los límites, los retos	282
Referencias bibliográficas	287
Anexos	306

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1 Plantilla del equipo de formación	95
Tabla 2 Registros de observación	115
Tabla 3 Nomenclatura	117

FIGURAS

Figura 1 Marco teórico	28
Figura 2 Lugares de origen de las niñas y de los niños de Nenemi	71
Figura 3 Madre de la cultura náhuatl.....	82
Figura 4 Madres de la cultura p'urhepecha 2016	83
Figura 5 Madre de la cultura hñähñö	85
Figura 6 Familias jornaleras de Cochoapa el Grande, Guerrero	87
Figura 7 Mapa del Centro Indígena Loyola	89
Figura 8 Mapa del Centro Educativo Intercultural Nenemi	93
Figura 9 Grupos culturales de Nenemi en el ciclo 2013-2014.....	98
Figura 10 Niños y niñas del Centro Educativo Intercultural Nenemi ciclo 2013-2014 ...	99
Figura 11 Mapa heurístico	102
Figura 12 Proceso de análisis interpretativo etnográfico.....	120
Figura 13 Emmanuel con la boca tapada.....	200
Figura 14 ¡Aquí con mi "hermano"!	206
Figura 15. Papá p'urhepecha con su hijo en brazos.	220
Figura 16 Trabajo colaborativo	253

Resumen

Los infantes indígenas que han experimentado en el seno familiar el fenómeno migratorio a la ciudad viven su cotidianidad en un espacio de encuentros y desencuentros de códigos semióticos y culturales diferentes. Es en esta espacialidad donde los infantes se mueven desde una actoría diluida hasta el obrar como actores protagónicos al editar las relaciones de interculturalidad para construirse un lugar legítimo¹ en el entorno citadino para habitarlo. La presente tesis es el resultado de la investigación llevada a cabo en una escuela intercultural urbana de educación básica en León, Guanajuato. El objetivo del estudio es comprender las expresiones de agencia de un grupo de infantes indígenas en la ciudad en un contexto escolar que pretende el diálogo intercultural. Los referentes teóricos son una urdimbre entre interculturalidad, infancia indígena y agencia. La investigación se inscribe en la metodología cualitativa de corte etnográfico. Las y los actores de la investigación fueron 72 niñas y niños indígenas² que cursaban algún nivel de primaria en el ciclo escolar 2013-2014 y pertenecían a los grupos culturales náhuatl, p'urhepecha, hñãñho y ñuu savi. El análisis de datos se realizó con base en el carácter interpretativo de la etnografía de donde se obtuvieron cuatro categorías de análisis que dieron lugar a los textos interpretativos. Las categorías son: A) La Reinterpretación intercultural que da cuenta de la articulación que los actores hacen de su cultura heredada al incorporar algunos elementos de otras culturas. Esta categoría fue el eje principal de análisis. B) El interespacio cultural ayuda a comprender la forma en que los actores viven sus relaciones interculturales. C) El cuidado de los suyos, práctica sociocultural que expresa la resignificación de lo comunitario desde el *nosotros-familia*. D) Aprender averiguando, una forma de organización de los aprendizajes escolares que suma discrecionalmente a los estilos de aprendizaje de su socialización temprana nuevas estrategias dadas en la escolarización formal. La investigación contribuye a la investigación educativa y a la antropología de la infancia en la reivindicación del protagonismo de la niñez indígena para habitar legítimamente el interespacio cultural escolar y urbano.

¹ Los conceptos "Construcción de un lugar legítimo" y "Habitar la ciudad" son aportaciones de Gómez (2007) en su tesis doctoral.

² 33 niñas y 39 niños.

Introducción

Las condiciones adversas como la falta de tierras fértiles en el campo y los recursos para trabajarla; el caciquismo, la expoliación y los conflictos políticos y sociales, son algunos factores que han obligado a familias indígenas enteras a movilizarse a las grandes urbes en el imaginario de mejorar las condiciones de vida de ellos y de sus hijos. Al migrar, se han encontrado con un entorno diferente donde sus sistemas de organización económico, social, político y cultural no han encajado totalmente con las perspectivas ciudadinas. Dichos grupos logran establecerse en zonas suburbanas con poco acceso a los bienes y servicios, entre ellos, a la educación. En las ciudades es escasa la oferta educativa socioculturalmente pertinente para este grupo poblacional. Es así, que ante esta situación, el papel de la educación es fundamental. Por un lado, la escuela puede ser una reproductora de la cultura dominante que de manera más o menos tácita forma a los infantes indígenas como individuos subalternos. Pero también, la educación puede favorecer la actoría de estos sujetos para que se construyan como sujetos libres y responsables que puedan cambiarse a sí mismos y a su realidad. Por tal motivo, fue importante documentar qué pasaba con la actoría de un grupo de niños y niñas de diferentes culturas indígenas en un contexto escolar urbano donde se busca el diálogo intercultural.

La intención por realizar mi tesis doctoral sobre la agencia infantil indígena³ tuvo dos motores principales. El primero, evoca una experiencia de adolescencia, cuando estuve en tercero de secundaria en una escuela confesional, la religiosa encargada de nuestro grupo invitó a un joven seminarista jesuita que trabajaba o trabajó en la sierra tarahumara. Este joven nos invitó a leer el libro “Wakarí” (la flor hendida), novela que describe la vida de una joven rarámuri en la sierra. El libro me impactó tanto que aún recuerdo su nombre. Como resultado, hice la promesa a la religiosa de que iría a la sierra tarahumara a aportar algo cuando terminara mi licenciatura pues en mi imaginario era el mejor momento de hacerlo. Esta promesa seguía siendo un pendiente en mi vida.

³ En este documento se utiliza el término indígena como “originario de un lugar”, para nombrar a quien descende de los habitantes originales del país antes de la conquista española y que conserva algún rasgo de la organización social, económica, política o cultural de éstos.

El segundo motor que fue perfilando a la agencia de los niños⁴ indígenas en la ciudad como objeto de estudio fue el acercamiento que tuve al Centro de Desarrollo Indígena Loyola (CDIL) en la ciudad de León, Guanajuato a través de mi grupo de CVX (Comunidad de Vida Cristiana). Cuando visité el centro conocí los riesgos y exclusión que viven los miembros de poblaciones indígenas al arribar a la ciudad de León y en particular, los niños y las niñas. Las familias indígenas instaladas en el CDIL vienen a un lugar desconocido; donde hablan una lengua que poco o nada dominan; su vestimenta, muchas veces, es objeto de burlas y estigmas. Estos miembros de poblaciones indígenas llegan a la ciudad sin trabajo, sin ningún servicio de salud, sin recursos para acceder a una vivienda digna y a una educación pertinente. Confieso que al inicio de la investigación, lo antes descrito, lo veía con el enfoque colonial de la victimización de los grupos indígenas, pero mi perspectiva fue cambiando gracias a la mirada crítica de mi asesora y de mi comité tutorial así como el acercamiento al campo.

Otra de las motivaciones fue el planteamiento del personal docente sobre su inquietud de saber si verdaderamente están favoreciendo la actoría de los niños para decidir libremente y responsabilizarse de sus acciones. Esta reflexión surge de la búsqueda de la congruencia entre el actuar y el discurso institucional, que pretende trabajar el respeto a la diversidad y a la identidad de los niños y sus familias.

El primer encuentro entre lo objetivo y lo subjetivo que se plasmó en el deseo de relacionar el tema de investigación con acontecimientos y preocupaciones vividas, me obligó a reconocer mi ignorancia sobre el tema y comenzar la revisión contextual y bibliográfica. La pesquisa de información que permitiera encontrar el nicho para mi investigación me hizo darme cuenta de los múltiples esfuerzos investigativos y proyectos educativos realizados sobre la problemática de acceso y más aún, de calidad de la educación ofrecida a la población indígena.

En la búsqueda de literatura sobre los campos de interés, me encontré que en los estudios realizados, muchos de los cuales están compilados en el Estado del Conocimiento del área Multiculturalismo y Educación del Consejo Mexicano de

⁴ Refrendo mi compromiso con la equidad de género, pero con el fin de favorecer la fluidez de la lectura, en adelante se pudieran encontrar formas masculinas y genéricas del lenguaje.

Investigación Educativa (COMIE), se concluía sobre la necesidad de que la investigación educativa se ocupara más en documentar los procesos de resistencia y apropiación étnica de la escolarización que muestran modos alternos de conformación comunitaria y escolar en contextos marcados por la migración. Con esto, se puede inferir la pertinencia de profundizar sobre los procesos que implican agencia (Bertely, 2000; Czarny y Martínez, 2013).

De aquí que la pregunta que se trató de responder en este esfuerzo investigativo fue: ¿Cómo expresan agencia las niñas y los niños indígenas en la ciudad en un contexto escolar que pretende favorecer el diálogo intercultural?

En consecuencia, el objetivo general es explicar las expresiones de agencia de las niñas y los niños indígenas en la ciudad en un contexto escolar que pretende favorecer el diálogo intercultural. Se trazaron otros objetivos particulares, que permitieron estructurar el rumbo metodológico para dar respuesta a la pregunta de la investigación. Los objetivos específicos analizan las expresiones de agencia de niñas y niños indígenas en la ciudad en la forma en que se organizan, se relacionan y usan el espacio escolar. Asimismo, se analizan los recursos con que cuentan los niños indígenas para participar y expresarse y el poder de decisión que tienen los sujetos de la investigación sobre su propia vida dentro del contexto escolar.

La naturaleza compleja del objeto de estudio obligó a abordarlo desde una metodológica cualitativa. Lo anterior debido a que ésta propone acercamientos holísticos que rescatan la subjetividad de los actores desde su experiencia de realidad (Merriam, 2002). Se consideró el método etnográfico para dar cuenta de prácticas cotidianas de los actores protagónicos del estudio. Geertz (2003), acentúa la descripción densa como un factor imprescindible de la etnografía, que se logra desde la comprensión e interpretación de la interpretación que realizan los actores sociales sobre hechos de su cotidianidad. La técnica principal de recolección de datos fue la observación participante con base en registros etnográficos obtenidos mediante videograbaciones y charlas informales a los actores e informantes clave; también se acompañó de investigación documental.

La investigación se llevó a cabo substancialmente en el Centro Educativo Intercultural Nenemi⁵ ubicado en una zona urbano-marginal de la ciudad de León, Guanajuato, México, el cual brinda educación preescolar y primaria. Los actores de la investigación fueron un grupo de niños y niñas de las culturas náhuatl, p'urhepecha, hñãñho y ñuu savi que cursaban algún nivel de primaria del ciclo escolar 2013-2014 . El trabajo de análisis interpretativo fue de corte etnográfico apoyado del software ATLAS.ti.

Documentar la agencia en niños y niñas indígenas en la ciudad es relevante porque el interespacio cultural⁶ es la arena donde ellas y ellos se mueven en un gradiente que va desde una actoría diluida hasta la constitución como actores protagónicos que construyen un lugar legítimo para habitarlo.

El estudio de la agencia infantil indígena en el contexto escolar urbano es en sí mismo una aportación, tanto al conocimiento de la antropología de la infancia como de la investigación educativa. Los hallazgos de la investigación se anexan a los esfuerzos de algunos científicos para recuperar el papel protagónico de los niños y niñas indígenas en la ciudad como actores sociales.

De manera particular, los resultados de la investigación pueden propiciar la reflexión docente en las escuelas urbanas interculturales y en consecuencia, conformar un curriculum socioculturalmente pertinente para los estudiantes indígenas que atienden.

Este texto es atravesado principalmente por cuatro constructos: cultura, interespacio cultural, interculturalidad, agencia. Éstos se nombraron constructos porque se elaboraron a partir de los hallazgos en el campo y el diálogo con los autores. Su fuerza se funda en su transversalidad a lo largo de las categorías analíticas pues se enlazan entre ellos.

Con el fin de aclarar la lectura del escrito, presento de manera breve -ya que algunos se discuten con más amplitud en el texto- lo que en este documento se entiende de cada término y los autores que considero para su definición.

⁵ En adelante el Centro Educativo Intercultural Nenemi puede encontrarse referido como Nenemi.

⁶ Término surgido en esta tesis para designar la zona de contacto entre miembros de diferentes culturas que se propicia en la ciudad. Tiene como base el conflicto cuyo manejo determina los matices de agencia.

Cultura

Se entiende la cultura con base en las concepciones semióticas de Geertz (2009) y Gómez (2007) como las tramas significativas creadas, compartidas y recreadas por grupos sociales en una condición particular que se expresa mediante prácticas e interacciones sociales: “la acción simbólica”, aunque cada miembro tiene su interpretación personal, por eso, lo cultural es una construcción en movimiento.

Interespacio cultural

El término de “Interespacio cultural”, espacio intercultural o simplemente “interespacio”, alude al espacio multidimensional, siempre conflictivo por la lucha asimétrica de poderes, del encuentro entre sistemas semióticos, epistemológicos y culturales diferentes, dado por el fenómeno de la migración a la ciudad. El constructo se adapta principalmente de la concepción de “Interfaz cultural” de Nakata (2007), pero retoma el “mundo” de Gómez (2007), el espacio entre-medio o “in between” de Bhabha (2002) y la “Zona de contacto intercultural” de De Sousa (2012).

Interculturalidad

Se plantea la interculturalidad como relaciones de poder conflictivas, complejas y dinámicas resultado del encuentro entre culturas diferentes. El dinamismo de la interculturalidad se da en una amplia gama de matices que dependen de los diferenciales de agencia, van desde las relaciones de poder de dominación-sumisión, dominación-resistencia hasta el diálogo de saberes, haceres y poderes. El constructo tuvo como base las aportaciones de Bertely (2002, 2003, 2008, 2013), Gasché (2008), Dietz (2012), Schmelkes (2013) y De Sousa y Santos (2012).

Agencia

Este es un constructo, que tuvo como ingredientes las contribuciones de Bourdieu (2009), Giddens (2006), Zemelman (2002) y Touraine (2005). La aportación de Gómez (2012) que expone la agencia como un juego estratégico del actor para adjudicarse un lugar legítimo en el mundo permitió poner en diálogo a las y los sujetos de la investigación con los teóricos citados. Así, en este documento, la agencia se interpreta como “Las potencialidades propias de niñas y de niños indígenas para adjudicarse un lugar en el espacio intercultural vivido desde y hacia su membresía comunitaria”. De aquí que la expresión de agencia sea “el ejercicio de las potencialidades de niñas y niños indígenas

que los hace capaces de buscarse los medios que necesitan para sobrevivir, vivir y habitar el espacio intercultural urbano desde y hacia su membresía comunitaria”. La agencia es la capacidad o potencialidad del sujeto para ser actor protagónico de su vida, por tanto, la pregunta por la agencia es la pregunta por la actoría porque el agente al obrar- actuar, es capaz de imaginar; de resignificar y resignificarse para transformar y transformar-se.

Con base en lo anterior, esta investigación tuvo como supuesto que los niños y las niñas indígenas son actores activos, con capacidad de agencia, la cual se expresa en sus prácticas sociales “*nosocéntricas*” (Lenkersdorf, 2002) y en sus relaciones con los demás en medio de las tensiones del interespacio cultural.

El acercamiento a un pequeño grupo de niños y niñas de diferentes grupos culturales indígenas en la ciudad mostró que los involucrados manifestaron su actoría en diferenciales, es decir, que la agencia como capacidad ontológica se expresó mediante una graduación infinitamente pequeña de prácticas sociales.

Como todo proceso investigativo, cuando éste llega al final quedan más preguntas que respuestas. En la indagación, aparecieron interrogantes que me gustaría haber trabajado y en el documento, se abrieron temas de manera contextual que se abordaron marginalmente para entender la agencia en los sujetos del estudio.

El tema de la migración fue “el” tema controvertido de la indagación, ya que por un lado, transversaliza los diferentes ámbitos de la vida cotidiana de los infantes participantes pero por otro, no es el objeto de estudio. Puesto que la migración no es el tema de la investigación, ni las familias de los niños y de las niñas son los sujetos prioritarios de la misma, las rutas migratorias de algunos padres, madres u otros familiares se presentan en el capítulo 3, correspondiente al análisis sociohistórico. En el capítulo de resultados, la discusión sobre la condición migratoria de los niños y de las niñas indígenas solamente se abre para contrastar con la apropiación que ellos hacen del interespacio cultural para habitarlo como ciudadanos leoneses.

Aunque tuve la tentación de trabajar con el concepto de territorio para dar cuenta de la agencia, no lo consideré pertinente porque se extendería a otros ámbitos que no eran los temas de la investigación. Sin embargo, en el análisis de los datos, trabajé con la noción de espacio como una alternativa para referir la apropiación multidimensional

que los infantes indígenas hacen de los lugares y que se evidenció en el constructo de “habitar el interespacio”. No obstante, por la coincidencia conceptual y la discusión con otros autores, se hizo necesario definir el territorio y la territorialidad desde la concepción de Giménez (2000, 2001).

Cabe señalar que este trabajo no analiza los procesos de aprendizaje de los niños ni la experiencia formativa escolar de los mismos. El documento aborda la manera en que estos pequeños organizan sus aprendizajes como expresiones de la reinterpretación intercultural entre el conflicto y la negociación.

Si bien el equipo docente de la escuela de referencia aspira a ofrecer educación intercultural y bilingüe, en este esfuerzo indagatorio no realicé el análisis de la oferta educativa de la institución, y por tanto, no profundizo sobre el tema de la educación intercultural.

El material extraído de las entrevistas informales tuvo como objeto exclusivo la triangulación de los datos. Por lo tanto, no es objetivo de este trabajo dar cuenta de los padres ni del actuar de los niños y de las niñas en espacios extraescolares como tema central.

Este documento está estructurado en secciones. La introducción trata de dar una vista general del trabajo propuesto y explica sucintamente la estructura del documento.

El primer capítulo sumerge al lector en la problemática que motivó esta investigación. Se hace el planteamiento del problema basado en la complejidad que envuelve al tema de la agencia en un contexto escolar urbano marcado por la migración indígena y la interculturalidad. Esta sección contiene las preguntas que orientan el estudio, los objetivos y la justificación de la relevancia del mismo.

El texto presenta en su segundo capítulo los tres principales referentes teóricos que demandaba el objeto de estudio puesto que se entrelazan: la interculturalidad, la infancia indígena en la ciudad y la agencia. Este apartado se inicia con la discusión sobre la interculturalidad que involucra las relaciones de poder que se presentan durante el contacto entre culturas, particularmente las interacciones de dominación-subordinación

dadas históricamente entre la sociedad mestiza⁷ y los diferentes grupos étnicos⁸ (Bertely, 2008b; González, 2002). En seguida se trata el enfoque relacional de la antropología y la sociología de la infancia (Corsaro, 2011; Gelover y Abrantes, 2013; Hecht et al., Septiembre, 2009; Szulc et al., Agosto, 2009) que permite considerar a las niñas y a los niños indígenas en la ciudad como actores sociales. Finalmente se explicita la construcción del término de agencia que se definió en párrafos anteriores.

El capítulo tres hace mención del marco contextual configurado en torno al análisis sociohistórico de la migración interna de la población indígena mexicana y las rutas migratorias de los grupos culturales que arriban a León; la situación de los pueblos indígenas de México; de su situación en el estado de Guanajuato que tiene escasa presencia indígena; de la situación de los diferentes grupos indígenas migrados a la ciudad de León, Guanajuato y del entorno del Centro de Desarrollo Indígena en donde se encuentra el Centro Educativo Intercultural Nenemi, escuela de educación básica donde se llevó a cabo la investigación.

La fundamentación metodológica de la investigación se encuentra descrita en el capítulo cuatro. Primero, se presenta el marco heurístico que muestra cómo se dio el acercamiento a la realidad social estudiada. Se sigue con la justificación del abordaje del objeto de estudio desde un enfoque cualitativo de corte etnográfico. En seguida, se describe el referente empírico que delimitó la porción de la realidad a investigar.

⁷ En este escrito, se concuerda con Herrera (2013) en el término mestizo(a), el cual se refiere a la categoría con la que se distingue a la sociedad mayoritaria dominante. Se trata de una definición consustancial a la construcción cultural de la nación mexicana de los gobiernos posrevolucionarios creada por oposición a los grupos indígenas, pero que es producto de la mezcla entre las culturas originarias y las culturas ajenas que se fueron integrando desde la conquista española. Se destaca que los mestizos no tienen un conjunto único de elementos identitarios propios, por ejemplo, hay variantes entre los mestizos del norte, centro o sur del país, o entre lo que viven en el campo y en la ciudad.

⁸ En esta tesis se adopta la definición de Bonfil (1988) sobre grupo étnico: un conjunto relativamente estable de individuos que mantiene continuidad histórica porque se reproduce biológicamente y porque sus miembros establecen entre sí vínculos de identidad social distintiva a partir de que se asumen como una unidad política (real o virtual, presente o pasada) que tiene derecho exclusivo al control de un universo de elementos culturales que consideran propios conformados por los que constituyen el patrimonio cultural heredado por aquéllos que el grupo crea, produce y/o reproduce (Bonfil, 1988, p. 10). Con base en esta definición, los actores de la investigación forman parte de grupos étnicos pero en adelante, se les mencionarán principalmente como “grupos culturales” para respetar su decisión de cambiar las palabras “etnia” y “étnico” por “cultura” y “cultural”, por ejemplo: Los niños de la cultura náhuatl y no del grupo étnico náhuatl.

Posteriormente, se da cuenta del proceso que se siguió para recolectar las evidencias. Se cierra el capítulo con el análisis interpretativo que es el tratamiento que se le dio a las evidencias a través del proceso de categorización. Las categorías analíticas fueron: A) Reinterpretación intercultural. B) El interespacio cultural. C) El cuidado de los suyos y D) Aprender averiguando.

El capítulo cinco presenta los resultados de la investigación en donde se discute cada categoría mediante el diálogo entre evidencias, interpretación y teoría. Este capítulo se conforma de cuatro acápite: A) Habitar el interespacio cultural: La apropiación de la ciudad, que da cuenta de la reinterpretación intercultural, eje principal de análisis de la investigación. B) Interspacio cultural: campo de las luchas de poder inter e intraétnicas, el cual trata del escenario multidimensional proporcionado por la escuela en el que se dan las relaciones interculturales. C) Cuidado de los *suyos*: Reconfigurar el *nosotros* para ser entre los *otros*, analiza esta práctica social reflexiva basada en la membresía comunitaria. D) Organización del aprendizaje en el interespacio rcultural. Conflicto y negociación. Esta sección presenta la categoría analítica de “Aprender averiguando” que expresa la reinterpretación intercultural de los aprendizajes escolares.

Finalmente, se presentan las conclusiones donde se pretende un metaanálisis de los resultados y la toma de postura ante ellos. Se considera que el estudio mostró la necesidad de que la ciencia enfoque sus esfuerzos a dar razón de cómo la niñez indígena le da sentido a su vida dentro el interespacio cultural urbano.

Capítulo I. Planteamiento del problema

En este capítulo se expone la problemática social y educativa que delimita las expresiones de agencia de un grupo de infantes indígenas en la ciudad como el objeto de estudio de la investigación que nos ocupa.

Se contemplan unos párrafos que recuerdan la historia de exclusión de los pueblos indígenas mexicanos y se abre la mirada para leerlos como protagonistas de su historia. Se ponen en diálogo la situación de los grupos indígenas migrados a la ciudad de León, la problemática educativa de los niños y niñas indígenas en esta urbe y la reportada por otros autores. Se particulariza la realidad que viven los infantes participantes en la investigación desde la óptica de los docentes de la escuela estudiada. Se aborda el papel que ha jugado la niñez en la investigación social y la necesidad de que sus voces como actores sociales sean escuchadas. Se tratan tanto los hallazgos de investigaciones realizadas como la postura de diversos autores que brindan un panorama sobre el tema de investigación.

Posteriormente se presentan las preguntas de investigación y los objetivos en donde se establece qué se pretende hacer en la investigación y finalmente, con base en lo anterior, se aborda la justificación del estudio, principalmente en cuanto a su aportaciones teóricas y metodológicas al estado del conocimiento actual del tema.

México es un país con diversidad cultural, conformado por varios grupos sociales que comparten los mismos espacios geográficos y conviven en lugares e instituciones distintas. Sin embargo, históricamente, los pueblos indígenas han sido discriminados y excluidos, desde la conquista española se les diezmó su identidad cultural y se les redujo a la situación de esclavos; la guerra de independencia, los usó como carne de cañón, aunque no era su guerra. Al fin de ésta, los criollos y los mestizos luchaban por imponer sus culturas pero segregaron a las culturas indígenas. Los pueblos indígenas fueron sujetos a regímenes tutelares y sufrieron represión espiritual y social. Después, en la disputa entre conservadores y liberales, éstos buscaron la integración de los grupos indígenas al desarrollo de la nación pero bajo las reglas mestizas de los cuales ellos se sentían representantes. Durante el siglo XIX, los grupos indígenas fueron considerados como iguales a los otros ciudadanos ante la ley, pero las leyes de Reforma despojaron a los indígenas de sus tierras comunales para otorgarlas a algunos mestizos latifundistas.

En la revolución mexicana de 1910, la incipiente burguesía los necesitó para luchar contra los latifundistas (Fierro y Rojo, 2012). El reparto agrario y la restitución de tierras del México posrevolucionario reinstaló a los indígenas en el campo. Sin embargo, es un hecho que el Estado no cumplió con los derechos constitucionales para este sector de la población y lo sumergió en un proceso de deterioro económico, político, social y estructural. Con la adopción del neoliberalismo, particularmente con la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), aumentó la pobreza y la exclusión del campesinado indígena. La apertura al comercio con Canadá y Estados Unidos se dio en condiciones asimétricas y no fue compensada suficientemente con subsidios y políticas oficiales que incentivaran la actividad productiva de las comunidades indígenas. La desregulación económica solamente favoreció a los grandes propietarios y a las corporaciones agroindustriales transnacionales (Castillo, 2015). Además, la apuesta tecnocrática del Estado mexicano estimuló la industrialización de las ciudades y necesitó mano de obra barata.

Los indígenas campesinos nuevamente requirieron dejar sus propiedades comunales y parecía que debían asimilarse al nuevo sistema capitalista si querían sobrevivir. En este escenario es que personas, familias, grupos e incluso, comunidades indígenas toman la decisión de emigrar a las ciudades en búsqueda de oportunidades que mejoren su calidad de vida.

La historia de colonización de México puso a las sociedades indígenas en una presión por discontinuar sus prácticas pero la más exitosa, podría afirmar Nakata (2014), fue la inscripción en otros sistemas de conocimientos, “en el orden occidental de las cosas” lograda al negarles ser protagonistas de su propio presente. No obstante, agregaría Nakata (2014), los grupos indígenas y más aun los que se han movilizad a las ciudades, sí eran y son actores de su presente. Aún en medio del cambio y la posición menoscabada, ellos han mantenido su continuidad identitaria, con sus propias narrativas; con sus propias historias de quienes y qué eran; lo que hacían y lo que hacen, incluso a medida que cambian con las circunstancias individuales y colectivas.

Según los censos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) 2005 y 2010, León se ha convertido en la mayor ciudad receptora de población indígena

migrante en el estado de Guanajuato. Las familias de origen principalmente náhuatl⁹ o nahua, p'urhepecha o purépecha, ñahñú u otomíes¹⁰, mazahuas y ñuu savi o mixtecos¹¹ (INALI, 2008), llegan a la ciudad con el imaginario de un mundo mejor posible para los suyos y se encuentran en un espacio multidimensional de disputas donde la sociedad urbana los excluye. Sin embargo, aunque varias de las familias indígenas tienen mucho tiempo viviendo en León, siguen fuertemente enlazadas a sus pueblos, pues conservan las redes sociales con sus parientes en la comunidad. Un grupo mayoritario de familias se regresan al pueblo, por ejemplo, cuando nace un hijo o alguien muere y a las fiestas patronales. En general, sus acciones cotidianas están tamizadas por las costumbres de sus comunidades.

De la Peña y Martínez (2003, p. 3), defienden que los indígenas conforman “comunidades morales” en los nuevos espacios urbanos a los que migraron desde sus pueblos. Estas comunidades trascienden la dimensión geográfica debido a los componentes semánticos y valorales, de tal forma que ya no importa el lugar físico sino el sentido de pertenencia, definido como el conjunto de elementos significativos que se manifiestan como fronteras simbólicas. Así, el traslado a la ciudad no siempre implica una ruptura con la pertenencia a la colectividad de origen (familia, redes sociales, rituales).

En este mismo orden de ideas, Franco (2013, p. 19) hace referencia a los “espacios etnizados” que son “los lugares (barrios, colonias o comunidades) habitados por población mayoritariamente de la misma comunidad que recrean prácticas sociales de sus comunidades de origen”.

⁹ En este escrito se utilizarán ambos nombres de manera indistinta.

¹⁰ Con base en un documento de la CDI-PNUD (Barrientos, 2004), en este texto se pueden encontrar los términos Hñähñu, ñähñu, Nähñu, hñähñö para nombrar a la cultura otomí ya que este grupo étnico utiliza el criterio lingüístico para distinguir a las diferentes poblaciones. Se particulariza la palabra hñähñö para identificar la lengua y el grupo de quienes proceden de Santiago de Mexquititlán, Querétaro. (Edwald Hekkings (1995) como se citó en Questa y Utrilla, 2006).

¹¹ *Ñuu savi* es la autodeterminación del pueblo mixteco (Pueblo o Pueblos de la Lluvia) o cultura ñuu savi. Otras variantes son: Ñuu Davi, Ñuu Dau, Ñuu Sau, Ñuu Dawi, Ñuu Djavi, Ñuu Lavi, Ñuu Javi. Las personas se identifican también como na savi, yivi Ñuu Davi, nivi Savi. La lengua mixteca es tu'un savi (Caballero, 2012; INALI, 2008; Mindek, 2003). Sin embargo, la niña y el niño, jornaleros agrícolas, de la cultura ñuu savi que participaron en este estudio se reconocían como mixtecos de la Montaña de Guerrero que hablaban lengua mixteca, por ello, en el presente escrito predomina esta denominación.

En los migrantes indígenas asentados en León, afianzar su identidad étnica representa, muchas de las veces, un recurso para sobreponerse a las vicisitudes de la migración. La migración puede contribuir lo mismo a la pérdida de los referentes simbólicos por la pérdida del territorio que al fortalecimiento de los mismos (Arboleda, 2009; Sánchez y Hernández, 2012).

Aquí, se recupera la noción de territorio de Giménez (2000, p. 24; 2001, p. 6), quién lo define como “el espacio apropiado por un grupo social para asegurar su reproducción y la satisfacción de sus necesidades vitales, que pueden ser materiales o simbólicas”. La apropiación del espacio se da en tres dimensiones: material, simbólico-cultural y política. La apropiación material es “utilitaria y funcional”, pone su énfasis en el territorio como un lugar geográfico con fronteras delimitadas que pertenece a un sujeto, individual o colectivo. Se trata de una porción de superficie que genera recursos, por lo que sirve como un medio de subsistencia, un ámbito de jurisdicción del poder o una zona de abrigo y refugio. La dimensión simbólico-cultural considera al territorio como un lugar geográfico de inscripción de la memoria colectiva, un símbolo metonímico de la comunidad o referente de la identidad de un grupo. La apropiación política del espacio geográfico implica relaciones conflictivas de poder, entonces, el territorio es un espacio de poder delimitado por el conjunto de interrelaciones sociales que lo conforman (Ventura, 2006). El significado de territorio, y el proceso mismo de apropiación, que se privilegian en los grupos indígenas, contemplan el carácter simbólico-cultural y político del término, sin dejar a un lado, el componente utilitario.

En esta intelectualidad, el presente documento entiende por territorio el espacio, urbano y/o escolar, apropiado material, simbólico o políticamente por las familias indígenas, y particularmente, por sus niños y por sus niñas.

Por tanto, para los indígenas movilizados a la urbe, existen otros territorios posibles tales como el Centro de Desarrollo Indígena Loyola, los asentamientos cerca de las vías del tren u otras zonas conurbadas. Los asentamientos son generalmente productos de la invasión de terrenos, con riesgos que amenazan la salud y la vida y sin embargo, su nueva tierra, es susceptible de hacerse territorio como sucede con “El Guaje”, “Las Lomas de Medina” y “Las Joyas”. Varias familias hñáñho, náhuatl y algunos

mazahuas, se han apropiado de algunos pequeños espacios de estas zonas de alta marginación económica, social y educativa.

No pocos miembros de los pueblos originarios que se han asentado en la ciudad de León, Guanajuato han sufrido discriminación y violación de sus derechos humanos. Es frecuente que sean obligados por las autoridades municipales a dejar la vía pública donde trabajan como comerciantes informales. En muchos casos les confiscan sus mercancías, sobre todo a las mujeres y en otros más, los encarcelan temporalmente (Battaglia, 2012; Jasso, 2012).

Ante estas situaciones, algunos grupos indígenas han llevado a cabo procesos de negociación con el ayuntamiento que buscan el reconocimiento como sujetos con derecho a participar en las decisiones que les atañen. Como fruto de este esfuerzo, en la actualidad ya está conformado el Consejo Interinstitucional Indígena Municipal (CIMLG, 2010).

Mediante el Consejo Interinstitucional Indígena Municipal, los representantes de los pueblos indígenas han exigido sus derechos, entre ellos, el derecho a la educación intercultural y bilingüe de calidad para sus hijos. Esta manifestación de lo que pudiera considerarse como agencia étnica, para Bertely (2002), sería más un hallazgo político que cultural ya que la igualdad ciudadana y diversidad étnica, que han sido mutuamente excluyentes, se comienzan a articular a partir de la aspiración a la ciudadanía indígena. Sin embargo, el derecho a decidir de modo autónomo acerca de la educación que desean para sus hijos no está del todo dado, puesto que la oferta educativa de parte de la Secretaría de Educación Pública y del subsistema de Educación Indígena ha sido ineficaz para atender las diversas demandas y expectativas de las familias indígenas asentadas en León.

La situación educativa de niños y niñas indígenas en León no difiere mucho de la caracterización que hace Bertely (2002), cuando afirma que muchos niños indígenas son trabajadores, menores callejeros, niños no escolarizados y desertores. La realidad educativa de los niños indígenas en la ciudad no es homogénea, los factores involucrados son variados y es necesario considerarlos para entender su problemática.

En varias investigaciones como las de Bertely (2002), Durin (2007), Schmelkes (2007) y E. Martínez (2008), entre otras, se ha observado que en las escuelas generales,

los niños indígenas son discriminados, son agredidos o no son tomados en cuenta por los maestros, compañeros y directivos. La discriminación se expresa de diferentes maneras, por ejemplo, la negación de la presencia de alumnos indígenas por parte de los directivos de las escuelas, la folklorización del referente indígena y la historia oficial que destaca el pasado glorioso de estos pueblos pero donde pareciera que los indígenas ya no están en México.

En el trato pedagógico, existe contradicción en la forma en que se transmite el conocimiento en la escuela y lo que se socializa en sus hogares. Algunos maestros y alumnos los agreden verbalmente porque “no entienden” o están “mugrosos”, cuando algo se pierde en la escuela, los niños indígenas son los primeros acusados como ladrones.

Las autoras antes mencionadas concuerdan en que algunos niños indígenas, son considerados como personas pasivas, reductos de un pasado superado por la supuesta integración nacional o como si fueran solamente parte de la historia. Según Bertely (2002), los niños indígenas se perciben como extraños y ajenos a sí mismos, les niegan el derecho a usar su lengua y hablar sobre sus costumbres, esto se debe también a la poca preparación de los maestros para trabajar con éstos.

En este trabajo se admite el doble papel que tiene la escuela sobre la agencia infantil, por un lado, es un espacio donde se aprende o se reivindica la cultura de las niñas y los niños. Pero también la escuela puede ser un aparato reproductor de inequidad y discriminación de lo diferente que atenta contra la infancia indígena porque la escuela es reflejo de la sociedad en la que se encuentra inmersa. No obstante, en el “entre-medio” (Bhabha, 2002) de los dos roles de la institución escolar, se pueden presentar un abanico de situaciones. Bertely (2002) coincidiría en que la educación pública para los indígenas en León, ha estado lejos de asumir su responsabilidad para ofrecer una educación de calidad socioculturalmente pertinente. Los menores son vistos, muchas de las veces, por las autoridades educativas y por la ciudadanía mestiza leonesa como sujetos pasivos de preservación y folclore nacional. Por ejemplo, se les invita a “participar” cuando tienen que presentar bailes, trajes y lengua en eventos municipales.

Pero, a través de diversas acciones -como la consideración legal¹² de tratarlos como migrantes- se les niega el derecho de ser ciudadanos leoneses, distintos pero iguales en derechos a cualquier otro niño.

En la ciudad de León, Guanajuato, existe una sola escuela indígena¹³, que como tal, utiliza el plan de estudios de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), pero a decir de los fundadores de la primaria Nenemi, “se ha caracterizado por la baja calidad educativa”. La primaria indígena cuenta con un director p’urhepecha con grupo y un maestro ñuu savi (SEP, 2011), mientras los y las estudiantes son de las culturas hñãñho, náhuatl y ñuu savi. Los libros de texto están escritos en lengua p’urhepecha y en castellano. Las autoridades escolares de Nenemi agregan que por otro lado, las escuelas generales discriminan y excluyen a los niños indígenas. Es así que la escuela primaria Nenemi, renombrada Centro Educativo Intercultural Nenemi, del Centro de Desarrollo Indígena Loyola, lugar donde se llevó a cabo la investigación, surgió como alternativa a la situación educativa prevaleciente, ya que en sus documentos se afirma la pretensión de disminuir las situaciones de inequidad que viven los infantes de diferentes grupos culturales indígenas en la ciudad leonesa (Centro Educativo Intercultural Nenemi, 2012).

El Centro Educativo Intercultural Nenemi tiene la particularidad de que en sus espacios confluyen niños y niñas principalmente nahuas, p’urhepecha y hñãñho pero está abierto a la niñez de cualquier otra cultura, como fue el caso del ciclo escolar 2013-2014, en que estuvieron dos niños de la cultura ñuu savi y un ciclo después, también estudió un niño tsotsil, por lo que, esta escuela, puede ser un lugar privilegiado para el aprendizaje de la convivencia democrática.

En el discurso de los directivos y maestros de la escuela y en el proyecto pedagógico, se prioriza lo que ellos llaman identidad étnica, puesto que la consideran como parte esencial de su ser intercultural. Es por ello, que muchas de las actividades

¹² Ley para la protección de los pueblos y comunidades indígenas en el Estado de Guanajuato publicada en 2011.

¹³ Escuela indígena porque pertenece a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública.

escolares están sustentadas en el fortalecimiento de esta identidad, que en términos de Bartolomé (2006), se trata más de la identidad objetivada o etnicidad.

En noviembre de 2013, las y los maestros y el equipo técnico pedagógico realizaron un análisis del entorno donde se encuentra la escuela y observaron varios ámbitos. A continuación se parafrasea el diagnóstico desde el punto de vista de las autoridades institucionales. En el ámbito social, los docentes afirmaron que los y las madres de familia solamente se desenvolvían con los de su grupo cultural, a su decir, tenían una red social cerrada, causa de discriminación y “choques culturales”. El entorno vecinal y familiar les pareció violento, debido al pandillerismo y a las adicciones, principalmente el “alto grado de alcoholismo”.

El equipo técnico pedagógico consideró que las familias vivían en hacinamiento y sin servicios. Entre ellos polemizaron si las familias se encontraban en diferentes tipos de pobreza pues esto es relativo cuando se habla del “buen vivir” de los pueblos originarios.

En el ámbito que denominaron “ecológico” señalaron que las familias tenían poca vinculación con la tierra, por un lado, debido a la carencia de terreno físico y por otro lado, a que sus oficios actuales no tenían relación con la agricultura, lo que redundaba en falta de acceso a alimentos que ellos llamaron “orgánicos”. Se dieron cuenta que en muchas ocasiones, la forma en que las familias podían conseguir estos alimentos era traerlos de sus pueblos. En el diagnóstico se reportó que algunas familias tenían y usaban plantas medicinales en sus casas; otras, buscaban sus alimentos en la ciudad como el quelite y los nopales, algunas familias cocinaban con leña.

En el ámbito cultural, las autoridades educativas de Nenemi consideraron que existía una “una mezcla” entre la tradición y lo urbano y la llamaron “multi-identidades”. El equipo de formación afirmó que la televisión se veía en exceso (Televisa y TV azteca) y los medios impresos que las familias leían eran amarillistas. Dentro del ámbito familiar los nahuas y los p’urhépecha conservaban las lenguas maternas. A las autoridades escolares les pareció que las familias se desenvolvían bien en el contexto urbano. En letras del documento de diagnóstico: “existe aculturación, a pesar de que las familias siguen preparando sus comidas típicas”. El equipo docente consideró a los patrones de alimentación e indumentaria como rasgos importantes de la cultura.

Ellos identificaron que por culturas, se distinguían “patrones” de cuidado a niñas y niños, así como de “formas de ser familias”. Esto fue relevante en la investigación porque los estilos de socialización temprana¹⁴ de los diferentes grupos culturales juegan un rol relevante en la agencia de los niños. En cuanto al trabajo infantil, los docentes distinguieron cierto interés de las familias hñãño por considerarlo como parte de su formación. En el ámbito tecnológico, notaron que todos los grupos culturales usaban el celular y los medios masivos de comunicación, aunque tuvieran acceso a internet limitado.

En el ámbito educativo, el equipo de formación expuso que el nivel de escolarización de padres y madres era bajo y existía analfabetismo. Los docentes consideraron que la meta de los padres y madres era que sus hijos terminaran la primaria como oportunidad de “salir adelante...tener un trabajo mejor... no repetir su historia: carencia económica, falta de alimento, falta de medios...”

Desde una mirada “occidental” el equipo educativo anotó: “no hay una visión de futuro, las familias indígenas viven el aquí y ahora”. Nakata (2014) defendería que los padres de los actores no trabajan para ser porque ya son. Su relación con los suyos, lo suyo y los otros está basada en el “buen vivir” en donde lo que importa es asegurar que los miembros de la comunidad tengan los mínimos indispensables para llevar una vida simple y feliz. Esta cosmovisión podría resultar ingenua pues el contacto con la lógica de la sociedad dominante modifica sus comportamientos, en especial el de los jóvenes.

Se coincide con Nakata (2014), en que los grupos culturales descendientes de los pueblos originarios no viven en el pasado, trasladan sus tradiciones para vivir el presente, lo que los padres enseñan a los hijos forma parte de su posicionamiento en el presente y a medida que sus circunstancias se transforman en el contexto migratorio, ellos se transforman a sí mismos y añaden elementos a sus sistemas de dar significados, ajustándolos para reflejar mejor la “realidad de sus vidas diarias” (p. 313). La vivencia de su cotidianidad está orientada al futuro, el que los padres se hayan movilizado a la

¹⁴En este texto se utiliza el término de “socialización temprana” desarrollado por Bertely (2000) para hacer referencia a la primera educación que recibe un niño o una niña indígena en el seno familiar y comunitario en donde aprende las normas y elementos culturales de comportamiento que lo o la convertirán en miembro de la comunidad. El concepto se utilizará indistintamente al de “socialización primaria” desarrollado por Berger y Luckmann (1995).

ciudad, da cuenta de que imaginaron un posible mundo mejor, gestionan su propio futuro para lograr la igualdad con el resto de los habitantes de la ciudad mientras mantienen y preservan sus peculiaridades culturales.

En su análisis, el equipo docente reconoció el rezago educativo y se dieron cuenta de que las familias no veían a la escuela como algo primordial y dedujeron que por ello existía falta de involucramiento de papás y mamás. Los docentes consideraron que en las familias nahuas existía explotación infantil puesto que todos los miembros de la familia trabajaban excesivamente. Pero por otro lado, a su parecer, faltaban límites en la casa.

En el caso de la salud, el equipo docente señaló la existencia de malos hábitos alimentarios ya que las y los niños comían mucha comida chatarra. Sin embargo también observaron que las familias no podían acceder a los alimentos que se encontraban en el pueblo porque no había en la ciudad. Las y los profesores consideraron que existía un descuido en la salud de los niños por la falta de responsabilidad de los padres. Destacaron los problemas de salud bucal, estomacales, nutrición (la comida de la escuela era la principal del día), dieta limitada y trastornos alimentarios; horas de descanso y sueño irregulares.

En el ámbito económico, el equipo de formación mencionó que las familias se dedicaban al comercio informal por lo que no tenían seguridad social, vivían al día y afirmaron que: “algunos aspiran a modos de vida occidentales” (Órgano Colegiado escolar [OCE], 2013).

Sin embargo, con base en el papel que en esta investigación tienen los participantes del estudio, se considera que este diagnóstico debía cruzarse con la mirada desde los miembros de la comunidad incluyendo a las y a los niños quienes son actores sociales en el contexto descrito por el equipo de formación.

En otro orden de ideas, es necesario describir la consideración sociohistórica de la niñez y particularmente, la niñez indígena con huella migratoria ya que de la concepción que de ésta se tenga, en las sociedades occidentales como la de León, las niñas y los niños indígenas pueden estar en riesgo de ser excluidos.

Las teorías desarrollistas propias de la psicología evolutiva, entienden a la niñez como una etapa de crecimiento y desarrollo psicofisiológico de un individuo en potencia,

definiéndolo desde la carencia y como receptor pasivo del cuidado, que debe ser atravesada a un ritmo determinado. Las niñas y los niños no se caracterizan a partir de su estado presente sino en un proceso de una sucesión ordenada de etapas. Al ser considerados como adultos potenciales y como sujetos pasivos de la protección de los adultos, se les percibe como incapaces de ser agentes. Para autores como Corsaro (2011), los niños han sido considerados como objetos silenciosos y libres de preocupaciones, no se les toma en cuenta como sujetos, como personas autónomas y competentes que tienen su propio punto de vista.

En el campo de la investigación, los niños indígenas han sido considerados desde diferentes miradas. Algunas ópticas imaginan a los niños indígenas como “más naturales”, ingenuos, puros y desvalidos que el resto de los niños. Otras, son miradas victimizantes que describen las privaciones de que estos niños son objeto. Pero desde hace más de diez años, la niñez se está configurando como sujeto de reflexión social. Las investigaciones han avanzado en el abordaje de la niñez como construcción sociohistórica, heterogénea y cambiante. Estudios recientes han desarrollado análisis y reflexiones productivas con nuevas metodologías, conceptualizaciones e instrumentos analíticos. En estas indagaciones se ha mostrado la necesidad de incorporar a los infantes como productores de cultura, quienes permiten descubrir algo nuevo sobre las sociedades en las que se insertan (Szulc y Cohn, 2016).

En la revisión de la literatura se encontraron algunos estudios que de manera indirecta habían trabajado la agencia o actoría de los niños indígenas. Estos estudios fueron acercamientos interculturales “desde abajo” (Bertely, 2009; Glockner, 2008; Podestá, 2004), que implicaron un poder del agente para obrar y transformar.

Con base en los estados del conocimiento en México y en Latinoamérica sobre la agencia infantil indígena (Bertely, Dietz, y Díaz, 2013; Gelover y Abrantes, 2013; Hecht et al., Septiembre, 2009), se pudo concluir que existen pocos estudios que la abordan o lo hacen de manera marginal. Para Hecht et al. (Septiembre, 2009), la marginalidad de los estudios sobre la niñez indígena se vincula con el hecho de que los investigadores no asumen las implicaciones de reconocer a los niños y niñas como sujetos sociales activos, por ello enfatizan que a pesar de dar lugar a las “voces” de los niños, pocos trabajos han atendido la incidencia de las prácticas infantiles en las sociedades en las

que los niños viven. Por tanto, la agencia de los niños ha sido resaltada recurrentemente por investigadores/as no indígenas que trabajan etnográficamente en contextos indígenas (Hecht, 2009).

No obstante, en la investigación educativa sigue haciendo falta escuchar las voces de los niños indígenas, revelar de qué modo estos niños conciben el mundo contemporáneo. Sigue siendo necesario observar sus prácticas de agencia, que por un lado, mantienen su vitalidad cultural y por otro, los transforma creativamente. Sus voces y experiencias están inmersas en la familia, en la escuela, en su comunidad y en la sociedad en general.

En atención a la problemática señalada, en esta investigación se reconoce a las niñas y a los niños indígenas como sujetos, se les observa como participantes activos, se les considera agentes. Esta agencia se indagó en las interacciones interétnicas de los niños y en la relación de los niños con los adultos indígenas y no indígenas, es decir, se buscó analizar cómo aparecían el conflicto y el diálogo articulados a su agencia. Porque tratar de transformar sin comprender el universo simbólico de los involucrados, ha causado numerosos fracasos en las intervenciones sociales. También ha generado la incredulidad de los grupos indígenas, pues en lugar de acompañarlos en su proceso de agenciamiento y empoderamiento que les permita vivir con autonomía y dignidad, son excluidos y discriminados con el asistencialismo y la sacralización de “lo indígena” (Balam, 2003).

En síntesis, la pregunta por la agencia de las y de los niños indígenas en la ciudad se perfiló como objeto de estudio debido a que una gran mayoría ha considerado a los miembros de las culturas originarias como víctimas pasivas sin darles la oportunidad de ser agentes. No se pueden negar los diferentes factores socio-histórico-culturales que inciden en las expresiones de agencia de las y de los niños indígenas en la ciudad, particularmente, la huella vivida o heredada de la migración. Estas circunstancias pueden llevar a la desestimación del niño indígena como sujeto, con la disminución de su actoría frente al mundo (Gómez, 2007). En la preocupación por el desdibujamiento del niño indígena como sujeto y la ruptura de algunos lazos sociales debida a la realidad de la migración a la ciudad, el presente trabajo se coloca dentro de la línea de investigación

del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO): “El desarrollo de la capacidad de agencia y la reconfiguración del lazo social”.

Pero también, la ciudad y la escuela son escenarios para que niñas y niños desarrollen su actoría en la pelea por la sobrevivencia.

La agencia en niñas y niños indígenas en la ciudad es un fenómeno social complejo que no puede ser abordado de manera unidisciplinar, es menester un acercamiento interdisciplinar. Se requiere de los aportes teóricos y epistemológicos de varias disciplinas pero en particular, de la antropología de la infancia, de la sociología de la cultura y del campo educativo. Desde estas lentes se vertebra el diálogo teórico necesario para la comprensión y explicación de la agencia y de las prácticas que la expresan, de un grupo de niñas y niños indígenas de diferentes culturas quienes son los referentes empíricos de la investigación.

1.1 Preguntas de investigación

La pregunta principal que guio esta investigación fue:

¿Cómo expresan agencia las niñas y los niños indígenas en un contexto escolar-urbano que pretende favorecer el diálogo intercultural?

Las preguntas secundarias que ayudaron a responder la pregunta principal fueron:

- ¿Cómo expresan agencia las niñas y los niños indígenas en la forma en que se organizan y se relacionan en un contexto escolar-urbano que pretende favorecer el diálogo intercultural?
- ¿Cómo expresan agencia las niñas y los niños indígenas en la forma en que usan los espacios escolar, comunitario y urbano?
- ¿Con qué recursos cuentan los niños indígenas para participar y expresarse libremente en el contexto escolar-urbano?
- ¿Qué poder de decisión tienen los sujetos de la investigación sobre su propia vida dentro del contexto escolar-urbano?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Explicar las expresiones de agencia de las niñas y de los niños indígenas en un contexto escolar-urbano que pretende favorecer el diálogo intercultural.

1.2.2 Objetivos específicos

- Analizar las expresiones de agencia de niñas y niños indígenas en la forma en que se organizan y se relacionan en un contexto escolar-urbano que pretende favorecer el diálogo intercultural.
- Analizar las expresiones de agencia en la forma en que niñas y niños indígenas usan los espacios escolar, comunitario y urbano.
- Analizar los recursos con que cuentan los niños indígenas para participar y expresarse libremente en el contexto escolar-urbano.
- Analizar el poder de decisión que tienen los sujetos de la investigación sobre su propia vida dentro del contexto escolar-urbano.

1.3 Justificación

El presente trabajo pretende contribuir al reconocimiento colectivo de las y los niños indígenas en la ciudad como agentes. Es decir, el reconocimiento de sus potencialidades para tomar decisiones informadas y autónomas; en otros términos, de su posibilidad de participación y acción social en los diferentes contextos de su vida cotidiana. El estudio se considera relevante desde dos aristas: por un lado, atiende a una problemática de la realidad social, específicamente en el ámbito educativo y por el otro, contribuye la literatura actual con la generación de conocimiento. A continuación se desarrollan ambos aspectos.

El estado de Guanajuato es una de las entidades federativas mexicanas con menos presencia indígena (0.3%) y a su vez, la ciudad de León tiene apenas el 0.2% de población indígena del Estado (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2015). Esta es precisamente la razón por la cual es relevante una investigación que visibilice a este grupo poblacional que al ser minoría está sujeto a la discriminación. Como ya se ha mencionado, numerosos científicos han señalado la necesidad de

incorporar en los estudios a los niños como agentes sociales capaces de aportar conocimientos, a veces omitidos por los adultos, para la comprensión de la complejidad de la realidad sociocultural (Szulc y Cohn, 2016). A su vez, la vida cotidiana escolar, de una u otra forma representa a una sociedad en un espacio-tiempo determinado.

Por ello, explicar la agencia de los niños y de las niñas indígenas en la ciudad en un entorno escolar intercultural es importante porque la impronta migratoria de los niños indígenas puede tener dos consecuencias, por un lado, la dilución de su actoría y el desdibujamiento de su identidad, situaciones que los exponen a un asistencialismo social y gubernamental que les confina a lugares subalternos, les impide crecer y llegar a ser actores de su propia vida. Pero por el otro lado, el posicionamiento en los escenarios escolares y urbanos desde el arraigo al pueblo pone en juego su agencia étnica que les permite luchar de manera colectiva contra la exclusión de la sociedad dominante.

La situación que genera la migración sobre los niños indígenas, sus padres y la comunidad leonesa, reclama una participación académica que ofrezca estrategias, por lo menos para su comprensión. Es necesario seguir tendiendo puentes entre la investigación y las demandas sociales, especialmente educativa, de los grupos indígenas. Comprender este hecho social, permite repensar la escuela pero desde sus niños y niñas como actores sociales.

En consecuencia, se considera que el estudio de la agencia, potencialidad expresada en acciones, interacciones o prácticas de los niños indígenas en contextos urbanos, es una aportación al estado del conocimiento de la investigación educativa mexicana y al fortalecimiento del tema a nivel latinoamericano.

Comprender y explicar la agencia en los niños indígena en la ciudad desde la escuela, permitirá revisar la pertinencia de los modelos pedagógicos empleados en las escuelas que pretenden el diálogo intercultural para que éstas puedan crear nuevas estrategias de cambios curriculares contextualizados de cara hacia un aprendizaje de calidad.

La presente investigación pretende abonar al *corpus* teórico de la investigación educativa en la comprensión y explicación de las prácticas de agencia de niñas y niños indígenas en la ciudad. Este planteamiento tiene la finalidad de representar, en una escala reducida, las características esenciales de dichas prácticas por lo que también

enriquece a la antropología de la infancia indígena. Al ser un trabajo de corte cualitativo con actores sociales, no se puede generalizar o duplicar la experiencia pero sí transferirla a otros contextos similares al investigado.

La aportación metodológica fue la apertura que permitió la amalgama entre método y técnicas con las perspectivas teóricas propuestas que respondían a la complejidad del problema estudiado. Quienes han trabajado la etnografía con niños indígenas, reconocen la necesidad de profundizar en el debate sobre la mejor manera de recuperar la mirada y las expresiones de agencia de los pequeños. Esto a pesar de que el paradigma de investigación basado en la concepción de los niños como agentes sociales que “tienen mucho para decir sobre el mundo” tiene más de treinta años.

Capítulo II. Marco Teórico

En este espacio se tiene la intención de generar una aproximación al referente teórico desde el cual se organiza la investigación, es una urdimbre tejida entre, interculturalidad, infancia indígena en la ciudad y agencia.

El Centro Educativo Intercultural Nenemi del Centro de Desarrollo Indígena Loyola, lugar de la investigación, pretende ofrecer educación intercultural y bilingüe a los niños que atiende.

Es por tanto, que la interculturalidad es el primer tema en ser tratado en este capítulo.

El segundo tema que se referencia en esta sección es el de las infancias y específicamente, infancias indígenas. El tratamiento del concepto en el presente escrito se basa en los aportes de la sociología (Corsaro, 2011) y la antropología de la infancia (Gelover y Abrantes, 2013; Hecht et al., Septiembre, 2009; Szulc y Cohn, 2016; Szulc et al., Agosto, 2009) que considera a las niñas y los niños como actores sociales.

Finalmente, se construye el tema de agencia desde la interculturalidad en niños y niñas indígenas en la ciudad tomando las aportaciones teóricas de cuatro autores, que si bien distan con respecto al problema de estudio, perfilan el concepto de agencia. Bourdieu (2007) considera a la agencia humana como un conocimiento reflexivo, donde el sujeto es agente activo que toma lugar en, es producido en y está inextricablemente obligado con el mundo.

Para Giddens (2006), la agencia es la acción relacionada con la estructura y asociada a la reflexividad del sujeto. Por su parte, Zemelman (1997, 2002) hará alusión al protagonismo del actor frente al mundo.

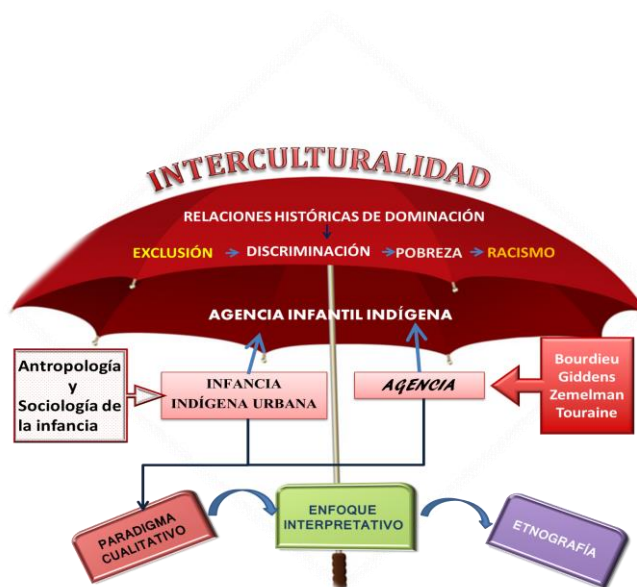
En Touraine (2006), el autor es el sujeto que transforma su entorno físico y social por medio del juego de roles al actuar.

El actor de Gómez (2007, 2011, 2012) es capaz de construirse un lugar legítimo en el mundo.

Se cierra el capítulo con la construcción del concepto de agencia.

A continuación se presenta un diagrama que relaciona los conceptos teóricos, las ciencias de dónde proceden y el marco metodológico para tratar el objeto de estudio (Figura 1).

Figura 1 Marco teórico



(Elaboración propia, 2012)

2.1 Interculturalidad

La investigación se llevó a cabo en un centro comunitario urbano que congrega familias de diferentes grupos culturales y que cuenta con una escuela de educación básica que pretende un diálogo intercultural entre los niños indígenas y no indígenas que atiende. Por tanto, es insoslayable no presentar algunas miradas teóricas sobre las consecuencias del contacto entre culturas que conducen hacia los debates sobre la interculturalidad.

2.1.1 Contacto cultural

Analizar el tema del contacto cultural nos remite a Aguirre (1957, 1982, 1992) y a Bonfil (1983, 1988), quienes desde la antropología, fueron pioneros en la teorización de las implicaciones culturales y relacionales del contacto entre culturas.

Es innegable que muchos de los resultados históricos de los cambios que emergen del contacto entre grupos en situaciones asimétricas tienen que ver con la asimilación total o parcial de una cultura en la otra. La aculturación es una de las consecuencias derivadas de esta interacción, para Aguirre (1957, p. 49) la aculturación es un conflicto asimétrico de fuerzas en el que los grupos culturales que entran en

contacto, desarrollan mecanismos contra “aculturativos” de defensa para evitar la transformación de algunos de sus elementos identitarios. Para Aguirre (1957), el principio fundamental de la aculturación es el conflicto entre elementos opuestos de dos culturas antagónicas, como ha sucedido en América Latina y particularmente en México, entre el mundo occidental y el mundo indígena. El autor señala que en la actualidad las culturas en contacto han cambiado pero no la relación asimétrica que sigue subyugando a las culturas indígenas. Estos supuestos del autor son compartidos en la tesis, pero Aguirre (1957), se aleja del episteme de la misma, al conjugarlo con las propuestas de un programa político de inspiración nacionalista.

Aguirre (1957), aduce que es cuestión de tiempo y de oportunidad para que los opuestos y excluyentes alcancen su total coincidencia que da origen a una nueva cultura. Se disiente del autor pues esa “nueva cultura” homogeniza la diferencia y hace recordar el racismo de José Vasconcelos (1925) para quién el mestizo era “la raza cósmica” como la síntesis de todas las culturas existentes. Aguirre (1957), propuso la integración de la cultura indígena a la occidental mediante el abordaje como una unidad todos los aspectos de la cultura ¹⁵: tecnología, organización política, social y económica, educación, salud, ciencia, religión, estética, entre otros, ya que la modificación de uno de los aspectos no es capaz de transformar a la cultura en su totalidad. Aunque el objetivo de esta tesis no fue solucionar el conflicto intercultural de los actores involucrados, este escrito se distancia de la perspectiva integracionista de Aguirre (1957) que intentaba liberar al indígena de la desigualdad del contacto cultural con la sociedad dominante. Su propuesta de una “integración nacional igualitaria” que eliminara la marginación o exclusión representa una postura *etic* y desde arriba, pretendía una política para los indígenas y no con los indígenas, situándolos en un papel pasivo con pocas posibilidades de actoría.

Por lo antes expuesto, en este escrito se asume el concepto de aculturación como: “El proceso que implica la recepción y asimilación de elementos culturales de un grupo humano por parte del otro, usualmente, en detrimento de sus propias bases

¹⁵ Los aspectos de la cultura se refieren a los elementos culturales de Bonfil (1983) o a los signos de identidad étnica o aspectos de la etnicidad (Bartolomé, 2006; Bertely, 2003).

socioculturales expresadas en conocimientos, significados y valores propios” (Bertely, 2014, p. 10). Esta definición también da cuenta de la relación asimétrica entre la sociedad occidental y los grupos indígenas sin pretender la integración.

No obstante, los mecanismos contra aculturativos de ambas sociedades para que el extraño entre al conjunto de valores que sustentan su sistema particular de vida, implican un papel activo de los sujetos. Desde esta intelectualidad, De Sousa (2012) lo mencionará como los saberes que los miembros de la población indígena deciden o no, poner en la zona contacto y agregaríamos, estos mecanismos contra aculturativos han permitido a los grupos indígenas su permanencia histórica como grupo.

Por su parte, Bonfil (1988) introdujo la teoría del “control cultural” como modelo analítico que busca determinar relaciones entre elementos culturales y ámbitos de decisión propios o ajenos para comprender mejor los procesos culturales que ocurren cuando dos grupos con culturas diferentes e identidades contrastivas están vinculados por relaciones asimétricas de dominación / subordinación. La teoría articula el grupo étnico, la cultura y la identidad étnica, la relación que el autor establece es entre quién decide y sobre qué decide. Por tanto, por *control cultural* entiende:

El sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales. Los elementos culturales son todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para realizar todas y cada una de las acciones sociales: mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones. (Bonfil, 1988, p. 5).

El control cultural implica la capacidad social de producir un determinado elemento cultural, la capacidad de reproducirlo y la capacidad de usarlo. Los elementos culturales propios o ajenos son todos los recursos de una cultura que resultan necesarios poner en juego para formular y realizar un propósito social, tienen carácter histórico porque cambian a lo largo del tiempo.

El autor aduce que en situaciones de contacto interétnico, particularmente cuando las relaciones entre los grupos son asimétricas, de dominación/sujeción, la cultura

etnográfica,¹⁶ incluirá tanto elementos propios como ajenos. Conviene aclarar junto con Bonfil (1988) que los elementos propios, son los que el grupo étnico considera haber recibido como patrimonio cultural heredado de generaciones anteriores y los que produce, reproduce, mantiene o transmite. Contrariamente, los elementos culturales ajenos son aquellos que forman parte de la cultura que vive el grupo, pero que éste no ha producido ni reproducido.

Pero Bonfil (1983) relaciona los elementos culturales, propios y ajenos, que forman la cultura etnográfica de un grupo en un momento dado, con la condición propia o ajena de las decisiones sobre esos mismos elementos y establece cuatro ámbitos dentro de la cultura total, diferenciados en función del sistema de control cultural existente: cultura autónoma, cultura impuesta, cultura apropiada y cultura enajenada.

Bonfil (1983,1988) indica que en la cultura autónoma, el grupo étnico toma las decisiones sobre elementos culturales que son propios. El autor denomina “cultura apropiada” al ámbito formado cuando el grupo adquiere la capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos y los usa en acciones que responden a decisiones propias.

Bonfil (1988) destaca que los ámbitos de cultura autónoma y cultura apropiada forman el campo de la cultura propia porque los elementos culturales, propios o ajenos, están bajo control del grupo étnico. Inversamente, afirma el autor, la cultura impuesta y la cultura enajenada, forman el ámbito de la cultura ajena puesto que los elementos culturales están bajo control ajeno.

En este campo también es importante la “Teoría del contacto cultural” de De Alba (2009), que aunque aplicada al estudio del curriculum, da cuenta de los procesos de cambio en los grupos sociales diferentes que entran en relación. La autora define el Contacto cultural como:

El intercambio de bienes culturales e interrelación entre grupos, sectores o individuos de distintas culturas y por tanto con diferentes códigos ontológico-semióticos, diferente manejo y uso de signos (significantes y significados); lo cual

¹⁶ El inventario total de los elementos culturales presentes en la vida del grupo (Bonfil, 1988, p. 7).

produce cambios en los distintos sujetos que participan del proceso y de sus contextos. El código ontológico-semiótico se refiere al sistema que constituye y organiza los signos al interior de una configuración significativa, sistema o estructura y le otorga sentido. Es en el código ontológico-semiótico en el cual se encuentran diferencias radicales entre los pueblos, entre los distintos grupos y sectores sociales y entre los sujetos históricos. El sistema ontológico-semiótico es el punto nodal a partir del cual se sobredeterminan y organizan los distintos elementos de una articulación cultural, de una cosmovisión, de una figura de mundo. (De Alba, 2009, p. 4).

La autora señala varias características constitutivas del Contacto cultural: su carácter histórico, relacional, conflictivo, desigual, dialógico, polifónico y productivo.

En el capítulo de resultados, los hallazgos de la investigación dialogan con las aportaciones de estos autores, quienes ayudaron a la elaboración del constructo “Reinterpretación intercultural” que emergió de los datos.

Tratar de entender lo que sucede y cómo sucede en las relaciones entre grupos culturales que se ponen en contacto, ha dado lugar a diversas discusiones, algunas de las cuales se describen en el siguiente subtítulo.

2.1.2 Debates en torno al concepto de interculturalidad

El concepto de interculturalidad es complejo y dinámico, es un significante que puede tener varios significados desde la perspectiva social y los sujetos que los construyan. Por ello, como Dietz (2012) aclara, es necesario comparar y contrastar las dimensiones teóricas y prácticas de las prescriptivas y descriptivas del discurso intercultural. Para ello, separa conceptualmente los discursos descriptivos o analíticos de la interculturalidad-multiculturalidad de los discursos propositivos o ideológicos acerca del multiculturalismo-interculturalismo. Dietz indica que los vínculos entre estas categorías no deben verse como un enmarañado juego de palabras, sino como un complejo diálogo conceptual. Estas distinciones terminológicas son cruciales, ya que según el autor, en la producción bibliográfica muchos estudios confunden el plano descriptivo con el propositivo. Así, para Dietz, la diversidad en los discursos multi e

interculturales conforman una matriz de dos planos: el fáctico (lo que es) y el normativo (lo que debiera ser). En el plano fáctico, la multiculturalidad es la presencia de la diversidad cultural, lingüística y religiosa mientras que la interculturalidad se refiere a las relaciones interétnicas, intralingüísticas e interreligiosas. Siguiendo a Dietz (2012), el autor señala que el multiculturalismo y el interculturalismo se mueven en el ámbito normativo. El primero, reconoce la diferencia con los principios de igualdad y de diferencia; el interculturalismo por su parte, pretende la convivencia en la diversidad, también bajo los principios de igualdad y diferencia pero además, bajo el principio de interacción positiva (Dietz, 2012).

En la misma línea, para Schmelkes (2013), la multiculturalidad o pluriculturalidad se refiere a la presencia en una superficie de terreno de diversas culturas y es descriptivo porque no hace referencia a la naturaleza de las relaciones. Es decir, como menciona Dietz, la multiculturalidad sólo constata la existencia de diferencias, sin estudiar sus interacciones e hibridaciones.

El multiculturalismo surge en los años setenta en Inglaterra y Estados Unidos con los movimientos sociales de los “diferentes” o minorías que buscaban reconocimiento de la sociedad. Desde entonces, el multiculturalismo se ha convertido en objeto de debate de diferentes posturas (Dietz, 2001, 2012). Por ejemplo, Bertely (2008a) cuestiona el multiculturalismo neoliberal que busca empoderar o agenciar a los diferentes y a los pobres, para insertarlos en sociedades abiertas, desdibujando asimetrías y la lucha de los pueblos indígenas para insertarlos en un mundo que globaliza la pobreza. Por otro lado, un enfoque del multiculturalismo que se ha considerado como proyecto del Estado en muchos países, incluido México, para la gestión de la diversidad étnica y cultural, promueve el reconocimiento de diferencias por lo que se opone a la negación de la diversidad, como sucede con la asimilación. Se refiere a la comprensión de otras culturas pero también el fortalecimiento de la identidad étnica pero sin necesidad de intercambio o hibridaciones. No obstante, llevada a su extremo, la identidad étnica conduce al encierro de las culturas en ellas mismas.

Bertely (2009), destaca el debate existente sobre el concepto de interculturalidad. La autora plantea que por una parte se acuñaron perspectivas que apuntan a la promoción de actitudes tolerantes, no excluyentes y de promoción a la diferencia y al

diálogo entre culturas, cuyas expresiones diversas deben ser respetadas (en términos relativos y no relacionales) a fin de garantizar la convivencia pacífica que prometen las sociedades plurales y multiculturales (Kymlicka, 1995; Olivé, 1999 como se citó en Bertely 2009). Pero por otra, se pone el acento en el ejercicio del poder y el conflicto entre culturas. Para la autora, un concepto de interculturalidad que no cuestione las relaciones de dominación y sumisión que pueden existir entre los diversos pueblos indígenas caerá en un relativismo cultural.

Implicar el conflicto en las relaciones interétnicas y no “relaciones angelicales”, fue necesario en el presente trabajo debido a la interacción entre diversos grupos culturales que se encontraban en el lugar de la investigación. En este estudio se consideró que la manera en que el conflicto fuera manejado podría ayudar a formar una ciudadanía activa y solidaria, que contribuya en la construcción de una vida democrática más plena, así como al *buen vivir* no sólo de los pueblos indígenas sino de toda la sociedad leonesa. El análisis “in situ” de la agencia de las y de los niños indígenas en la ciudad mostró la forma en que se viven las relaciones interculturales en los contextos escolar y extraescolar: conflicto, diálogo o tolerancia pacífica presentes en diferentes momentos, situaciones y matices. Aunque en este documento se asumió la perspectiva de Dietz (2012) y De Sousa (2012) por una interculturalidad que reconoce el conflicto interétnico con posibilidad de diálogo de saberes, haceres y poderes como expresión de agencia, fue el campo el que mostró la pertinencia de las posiciones confrontadas en este debate con respecto al concepto de interculturalidad (Bertely, 2009, 2013a; E. Martínez, 2008).

Debido a que la interculturalidad como significante no es neutra, para Sartorello (2013), la definición de interculturalidad implica un posicionamiento político, social y cultural ante la realidad social. Identifica dos polos en la conceptualización, el primero, es la concepción desde arriba del modelo neoliberal del Estado-nación, donde la interculturalidad es la asimilación y subordinación de los grupos indígenas u otros. El segundo significado, desde abajo, considera a la interculturalidad como un medio para que las minorías puedan transformar su propio mundo tanto en el ámbito político como en el pedagógico. Es decir, la interculturalidad como una expresión de agencia indígena.

La segunda tendencia es representativa de concepciones críticas de la interculturalidad que brotan de las luchas de los pueblos indígenas y de la sociedad civil

nacional e internacional. Reivindican nuevas formas de democracia y de ciudadanía más participativas e incluyentes. Éstas cuestionan el *statu quo* vigente (De Sousa, 2012; Sartorello, 2013; Touraine, 2005). En el presente trabajo se asume esta conceptualización que implica la agencia indígena pero no se coincide con un esencialismo o etnocentrismo que impida el diálogo cultural.

Bertely (2009) y Sartorello (2009) tienen un punto de coincidencia entre ellos y con Schmelkes (2013) sobre el concepto de interculturalidad pues señalan que, la interculturalidad trata no solamente de describir sino de explicar las relaciones entre los diferentes grupos culturales en una sociedad. Por ejemplo, el racismo, el dominio, la discriminación y la explotación por razones culturales.

A diferencia de la interculturalidad, el interculturalismo es el proyecto de nación centrado en las relaciones calificadas y deseables entre los grupos culturales; relaciones basadas en el respeto, desde posiciones de igualdad, mutuamente enriquecedoras (Dietz, 2012; Schmelkes, 2013).

Los conceptos de interculturalidad e interculturalismo van más allá de mostrar una actitud tolerante frente al otro. Donde solamente se da una condescendencia ante las argumentaciones que el otro hace porque se le supone merecedor de igual consideración, aunque en principio no corresponda a los cánones propios. La interculturalidad/interculturalismo implica el respeto a alguien pues se reconoce su valor. Más aún, se transita por la solidaridad que encierra una relación empática en el otro y su necesidad; supone compartir algunos rasgos valorales (de ahí que sea una dimensión ética). Una actitud solidaria provoca establecer lazos, construir puentes, estrechar vínculos para compartir proyectos.

Entonces la interculturalidad tiene que ver con la actividad del hombre como auditor que avalado por su agencia, propicia un cambio de actitud de sí mismo como autor para revalorar su papel como actor frente al otro y al conflicto con ese otro. Es decir, este concepto de interculturalidad coloca en el centro el conflicto pero también la posibilidad de diálogo (De Sousa, 2012; Gómez, 2012; Marrufo, 2012). Este es el supuesto que se considera en la presente tesis como base para la definición del término.

2.2 Niñas y niños indígenas en la ciudad

Los sujetos participantes en la presente investigación son niños y niñas indígenas que viven en la ciudad de León, Guanajuato. Esta sección se divide en dos partes, en la primera, se discute sobre los conceptos de pueblo y comunidad indígena, ya que los actores aquí involucrados pertenecen a estos grupos poblacionales. La segunda, es la parte medular de la sección y presenta algunas investigaciones que buscan explicitar la noción de infancia e infancias indígenas y las metodologías con las que se ha estudiado el tema.

2.2.1 El concepto de pueblo y comunidad indígena

En primer lugar, es necesario señalar que no es posible tratar de definir el término indígena como sujeto individual. Es por tanto, que se debate la noción de pueblo indígena, porque desde esta perspectiva los sujetos son en relación a lo comunitario como parte complementaria. Su definición ha sido un problema complejo para organizaciones internacionales, Estados-nación y las propias asociaciones indígenas porque no satisface a todos por igual. Éstas últimas se quejan de que algunos intentos de definición tienen tintes discriminatorios o paternalistas. Aún más, los censos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) anteriores al 2010, contaban como población indígena a aquellos que hablaban una lengua en particular, pero en la actualidad este criterio es insuficiente porque algunos niños y jóvenes quienes viven en la ciudad ya no hablan su lengua para evitar la discriminación (Jasso, 2012; Vázquez y Prieto, 2013).

Por ello, en el presente escrito se considera la definición que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos hace en el artículo 2°. La carta magna contempla la autoadscripción a la identidad indígena como criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas. En consonancia con la Constitución, el Instituto Nacional de Lenguas indígenas (INALI), establece que un pueblo indígena “Es aquél que descende de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales, políticas, o parte de ellas” (Congreso de la Unión, 2013; Instituto Nacional de Lenguas indígenas [INALI], 2008).

Cabe señalar que en la legislación mexicana, la noción de territorio y particularmente, de territorio indígena, es acotada en sus dimensiones utilitaria y sobre todo política. En el artículo 6, fracción XVIII de la Ley para la protección de los pueblos y comunidades indígenas en el Estado de Guanajuato se presenta la siguiente definición¹⁷:

Territorio indígena: es la porción de territorio del Estado constituida por espacios continuos y discontinuos, ocupados, poseídos y utilizados por los pueblos y las comunidades indígenas, en cuyos ámbitos espacial, material, social y cultural se desenvuelven y expresan su forma específica de relacionarse, sin detrimento alguno de las disposiciones contenidas en el artículo 27 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (Sexagésima Primera Legislatura Constitucional del Estado de Guanajuato, 7 de junio de 2013).

Para considerar como comunidades a las familias indígenas del Centro de Desarrollo Indígena Loyola, se consideró la aportación de Durín, citada en el reporte diagnóstico socioeducativo de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y la Universidad Regiomontana (2011). La autora señala que en las grandes ciudades la población indígena es muy diversa y tal diversidad incluye el tipo de asentamiento poblacional. Existen agrupamientos indígenas congregados, que se caracterizan por una residencia compartida y comunitaria de muchas familias provenientes de una misma localidad de origen. También están los asentamientos dispersos, donde conviven grupos unifamiliares, pero no hacen comunidad con otros grupos. Finalmente, existe una numerosa población cuya relación con otros miembros de la comunidad, de la etnia o con otras etnias toma derroteros singulares. Con base en lo anterior, es claro que los grupos étnicos que han llegado al Centro de Desarrollo Indígena Loyola y las familias mixtecas asentadas cerca de las vía del tren, conforman agrupamientos indígenas congregados, pues se trata de varias familias que vienen de una zona de origen común y comparten su residencia en comunidad. Sin embargo,

¹⁷ En adelante, cuando el término de territorio esté referido a la carta magna y a sus leyes, se utilizará esta definición.

aquellos que ya tienen más años viviendo en León, Guanajuato, principalmente de origen hñãñho y mazahua, conforman asentamientos dispersos, pues viven en hogares unifamiliares y tienen más contacto con los mestizos que con otros grupos étnicos.

Con base en la legislación mexicana (INALI, 2008), en esta investigación se define el concepto de miembro de un pueblo indígena como aquella persona o grupo social que es descendiente de poblaciones originarias antes de la colonia y que conserva alguno de los elementos culturales de las mismas. En el mismo sentido, una comunidad indígena es un grupo descendiente de poblaciones originarias antes de la colonia, establecido en un espacio determinado y que forma unidades sociales económicas y culturales de acuerdo a sus usos y costumbres. Estas comunidades pueden ser, como ya se mencionó, agrupamientos indígenas congregados cuando conviven varias familias de una misma localidad de origen o dispersos si solamente hacen comunidad los miembros de una familia sin relacionarse con otros grupos.

Las niñas y los niños son miembros numerosos de las comunidades o agrupamientos indígenas que residen en la ciudad y debido a que ellas y ellos son los sujetos de esta investigación, se dedican unos párrafos al tema de las infancias.

2.2.2 ¿Qué son las infancias indígenas?

El término de infancia indígena es controvertido porque en su propia enunciación se tiende a homogenizar. En el debate que se presenta por el vocablo “infancia”, se han dado diferentes definiciones. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO¹⁸), a través del Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia¹⁹ (UNICEF, 2012), determina homogéneamente a la niñez como el grupo etario de seres humanos menores de dieciocho años. En este sentido, los actores sociales de la presente investigación se encuentran en esa etapa del ciclo vital. Esto a pesar de que para el INEGI (2011), el grupo etario de diez a diecinueve años ya se considera como joven y varios de los niños que cursaban la educación primaria en el Centro Educativo Intercultural Nenemi tenían trece y catorce años de edad pero sus expresiones de agencia se analizaron en el ambiente de la educación básica.

¹⁸ Es la sigla de “United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization”.

¹⁹ En inglés “United Nations International Children’s Emergency Fund” cuyas siglas son “UNICEF”.

Esta investigación comulga con autores como Corsaro (2011), Hecht et al. (Septiembre, 2009) y el propio Bourdieu (1984) entre otros, en que asumir la edad como criterio que define la niñez es negar tanto la agencia de las niñas y de los niños como el carácter socioculturalmente construido de la niñez. Las clasificaciones por edad como las de sexo o las de clase son una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse y ocupar su lugar (Bourdieu 1984, como se citó en Gelover y Abrantes, 2013). Por tanto, el presente estudio considera a la infancia como constructo social que como tal, es histórico, heterogéneo, plural y cambiante. El término infancia indígena, en adelante, envuelve a las infancias indígenas basadas en los estilos socioculturales de cada pueblo. Hemos abordado a las infancias desde las perspectivas que consideran a los niños y a las niñas como agentes sociales, como actores capaces de aportar saberes y prácticas y no como niños-objeto, receptores pasivos de la protección y del cuidado de los adultos o de hecho, como una simple propiedad de su familia.

Sin embargo, siguiendo a Sosenski y Jackson (2012), no es posible clasificar las infancias indígenas como inherentemente distintas a las de otros niños. Pero tampoco pueden ser homogéneas, únicas o un concepto de evolución lineal ya que dependen de diferentes idearios y proyectos políticos y sociales. En 1982 Cris Jenks edita en Inglaterra: "The Sociology of Childhood, Essential Readings", donde argumenta que la infancia es una construcción social y por tanto, su estatus está constituido en formas particulares de discurso socialmente situado. En este enfoque construccionista, la infancia es una variable del análisis social que debe ser considerada como proceso, por tanto, la etnografía es una de las herramientas principales de pesquisa (Gelover y Abrantes, 2013).

La perspectiva construccionista se complementó con el enfoque estructural, el cual considera a la infancia como una categoría social variable, histórica, política, económica y cultural sujeta a tendencias de marginación y paternalización. Qvortrup se interesa por la sociografía de la infancia, la justicia distributiva, la economía y el estatus legal de la infancia misma, en esta misma línea se encuentran los ingleses Allison James y Alan Prout desde 1998 (Gelover y Abrantes, 2013; Sosenski y Jackson, 2012).

El enfoque relacional retoma ideas planteadas en el enfoque estructural como la sujeción de los niños en la división del trabajo o en las relaciones entre generaciones, pero además se apoya en la agencia y en los estudios de género para entender la participación activa y a la vez dirigida de estos actores sociales. Corsaro (2005), sostiene que los niños y niñas construyen conocimiento en la experiencia diaria a través de las relaciones que establecen con otros niños, con los adultos y con la sociedad en la que viven.

Aunque las y los niños indígenas sean de *facto* actores activos, se ven limitados en varios de sus derechos, por ejemplo, el de la identidad. La Declaración de los Derechos del Niño menciona el derecho a la identidad que va más allá de contar con el acta de nacimiento, la identidad, es la posibilidad de auto adscribirse a una comunidad familiar, vecinal, regional y nacional. Sin embargo, la mayor parte de la sociedad urbana con la que tienen que socializar los niños que arriban a la ciudad e incluso, la sociedad mexicana en general, los obliga a esconder y disfrazar su identidad étnica y lingüística. Esta situación disminuye la autoestima causando tendencias antisociales como delincuencia y prostitución por no sentirse que pertenecen a una sociedad. (R. Martínez, Saldívar, y Muller, 2007).

R. Martínez et al. (2007), recogieron testimonios de niños que mostraban a la escuela general como uno de los espacios sociales en el que se sentían más discriminados y vulnerables. Las relaciones interétnicas crean una diferencia real con el resto de sus compañeros, lo que lleva a muchos niños a negar su identidad. Incluso en los casos más extremos, con maestros poco o nada capacitados para la interculturalidad, se ve la condición lingüística como un impedimento para el desarrollo de su potencial de aprendizaje, es decir en lugar de considerarse como un derecho, el uso de la lengua materna se considera como un problema. Lo que pasa es que al no poder hablar su lengua y tampoco dominar el español, los niños se separan de los demás y eliminan la oportunidad de convivir en la diversidad. Además, este clima de discriminación y maltrato es causa de rezago, inasistencia, desfase grado-edad y deserción escolar. Las situaciones expuestas son expresiones de racismo y como una alternativa ante esta injusticia, en León, Guanajuato, se creó el Centro Educativo intercultural Nenemi. Sin

embargo, considero que la solución es una educación intercultural para todos y que la línea entre las escuelas interculturales, indígenas o generales debe desaparecer.

No obstante, se puede observar que tras décadas de invisibilidad, el interés por los niños y adolescentes indígenas ha crecido sustancialmente en México y Latinoamérica, tanto por parte de la comunidad científica como por algunos organismos no gubernamentales, por el Estado y hasta por los medios de comunicación.

En países como Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Paraguay y México, la infancia indígena ha comenzado a tomar centralidad con varios temas como la migración, lingüística, movimientos sociales, educación intercultural, niños indígenas en contextos urbanos, entre otros (Bertely, 2014).

A continuación se presenta el debate sobre el tema emergente de la infancia indígena en el último estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa que estuvo a cargo de Gelover y Abrantes bajo el título de “Infancia y juventud indígenas: instituciones, educaciones y existencias interculturales” (Gelover y Abrantes, 2013).

Las investigaciones de campo dieron cuenta sobre la diversidad de infancias indígenas que hay en México y que se confrontan con la visión de infancia única como categoría de análisis.

Las concepciones de la infancia han sido variadas pues dependen de los enfoques con los que se definan. Por ejemplo, en el enfoque estructuralista, Rebolledo (2007 como se citó en Gelover y Abrantes, 2013), concibió a la infancia indígena como una construcción sociocultural y como un grupo minoritario que se desenvuelve en una sociedad desigual y discriminatoria, en una relación de poder con respecto a la sociedad dominante. Al considerar a la infancia como una minoría silenciada, el autor concluye que las investigaciones tienen que darles voz y necesitan hacerse para los niños y las niñas y con los niños y las niñas no sobre ellos y ellas.

Para E. Martínez (2008), las relaciones discriminatorias, de ocultamiento o positivas, que viven los niños indígenas de parte de sus profesores, por su apariencia física, por la lengua que hablan, por las actividades que desempeñan los miembros de sus familias o ellos mismos, terminan por definir la segregación, naturalización y reproducción de los conflictos de exclusión en los contextos escolares del medio urbano.

Gelover y Abrantes (2013) anotaron que, además de Rebolledo (2007), Crispín (2006), Flores (2007) y Raesfeld (2009) explican que el desempeño en las actividades económicas que realizan los niños y niñas son una forma de colaboración al ingreso familiar, una forma de reproducción de su cultura pero también un factor que determina el fracaso o la deserción escolar.

Desde los enfoques relaciones/construccionistas están las investigaciones sobre la infancia indígena migrante en Glockner (2006) y Czarny (2008 como se citó en Gelover y Abrantes, 2013). Ésta última recupera la perspectiva histórica, las representaciones, los usos y las conceptualizaciones que se tienen sobre los saberes y las perspectivas de las comunidades triquis sobre los niños que mandan a la escuela. La importancia de este trabajo radica en el esclarecimiento que se hace de cómo para las familias indígenas los niños forman parte de un organismo completamente integrado y los niños no lo son por la edad que tienen ni por lo que dicen sino por lo que hacen y cómo pueden hacer comunidad. Se vuelven adultos cuando son económica y socialmente interdependientes.

Por su importancia en la presente investigación, se describe el trabajo de Glockner (2006) porque la autora sitúa a los niños como agentes y autores de su propio conocimiento y expresión. Explica que el objetivo principal de su investigación fue demostrar que los niños juegan un papel esencial en la génesis, la consolidación y el desarrollo de los fenómenos sociales. Ella sugiere que a partir de las investigaciones activas y participativas que se realicen junto con ellos, se podrá lograr una mejor comprensión de cuáles son los impactos reales y significativos, tanto para los individuos como para los grupos étnicos, de las políticas socio-económicas, los programas institucionales o los planes estructurales de desarrollo. La autora señala que los niños indígenas, durante su infancia, viven intensas experiencias en un mundo en el que pocas veces encuentran el espacio para expresarse y ser escuchados. Sostiene que las ideas y sentimientos de estos niños se irán perdiendo con el paso del tiempo mientras no se conformen las condiciones necesarias para que sus voces sean escuchadas y sobre todo, tomadas en cuenta. La autora considera que el trabajo interdisciplinario es urgente para que recoja y transmita estas voces infantiles con la mayor fidelidad posible y con el respeto y autonomía que ellos se merecen como actores y autores de sus propios materiales. En su investigación, Glockner insta a reconocer y valorar las prácticas de los

niños indígenas migrantes como parte vital de la cultura mexicana ya que no sólo la componen sino que la transforman.

Glockner realizó una investigación etnográfica con los niños mixtecos durante sus experiencias de vida en Oacalco, municipio de Yautepec Morelos, en donde ellos y sus padres trabajan como jornaleros. Se acercó también a sus historias en Yuvinami y Atzompa comunidades de origen de los niños en la montaña de Guerrero, municipio de Metlatónoc y en Union Spring en Alabama, Estados Unidos (Glockner, 2008). Su etnografía expone las condiciones migratorias a las que se enfrentan los niños sometidos por el sistema capitalista y la exclusión de servicios educativos y sanitarios al irse o quedarse de sus lugares de origen. Ellos no quisieran dejar sus montañas y barrancas pero las familias deciden valientemente atravesar el país, el desierto fronterizo y permanecer en espacios restringidos en Estados Unidos, con la esperanza de regresar y hacer con el dinero obtenido una vida mucho más digna que el Estado y la sociedad hegemónica no se los han permitido (Gelover y Abrantes, 2013). La autora da cuenta de la agencia infantil cuando menciona:

Los niños no necesitan que les expliquemos cómo es el mundo porque ya lo están viviendo. No necesitan tampoco que los ayudemos a decir las cosas, pues nadie las expresa mejor que ellos. Necesitan solamente que guardemos silencio y sepamos escuchar. (Glockner, 2008, p. 18).

Desde la interdisciplina, el aporte de la Etnopsicología reúne el significado social, la experiencia personal de los niños y sus emociones. En este enfoque destaca la investigación de Gelover (2008), en un albergue escolar que es financiado por la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas en coordinación con la Dirección General de Educación Indígena. El aporte principal de Gelover para la presente investigación es que explicita la agencia de los keremetik (niños) y las tsebetik (niñas) en su casa, que no se opone al respeto y el consejo de los mayores y que equilibra autonomía/heteronomía, en sus actividades con sus padres, madres y hermanos y que con las personas del albergue se desarrolla de manera diferente (Gelover y Abrantes, 2013).

La infancia indígena ha tenido sus espacios de análisis, sobre todo con los temas de participación y ciudadanía. Gelover y Abrantes (2013) recopilaron algunas de las investigaciones en este rubro como las de Corona y Linares (2007), Corona y Pérez (2007), Van Djik Kocherthaler (2007) y Smith (2007).

Para Gelover y Abrantes (2013), dar voz y espacios de participación efectiva a los niños y a las niñas desde la academia, el activismo o el aula, es un desafío. Es precisamente donde la presente investigación encaja, pues pretende desde la academia escuchar las voces y observar las actuaciones de un grupo de infantes indígenas en la lucha cotidiana por la sobrevivencia en la ciudad. Es así que investigadores, educadores, padres de familia y la misma sociedad, necesita estar atenta sobre la condición de la niñez indígena en las ciudades. En particular, para pasar del trato discriminatorio por ser niños, por ser indígenas y porque provienen de familias migrantes.

Así, como afirma De Sousa (2012), habrá que estar atentos al principio según el cual, los individuos tienen derecho a ser reconocidos como iguales, cuando la diferencia los margina, y a ser considerados diferentes, cuando la igualdad los desvirtúa.

Para cerrar, en la presente investigación se reconoce la capacidad de niñas y niños indígenas para ser actores sociales con modos particulares de experimentar y transformar su realidad social.

En el siguiente subtítulo se profundiza en el concepto de agencia desde varios autores y se aterriza en la agencia de las y los protagonistas de este esfuerzo investigativo.

2.3 Agencia

El objeto de estudio de la presente investigación son las expresiones de agencia de las niñas y de los niños indígenas en la ciudad, principalmente en un contexto escolar que pretende el diálogo intercultural. En los apartados anteriores se trabajaron los conceptos de interculturalidad, e infancias indígenas y de manera transversal se ha mencionado la agencia. A continuación se profundiza en el término de agencia en general desde concepciones sociológicas para concretar en la agencia infantil en la ciudad.

Hablar de agencia significa mediar con la polisemia que diversos pensadores y corrientes de diversas disciplinas sociales han dado a ese “algo” respecto al quehacer del ser humano. El ser humano tiene la facultad de obrar y su obrar produce efecto en las cosas, en sus semejantes y en él mismo (Gómez, 2012). El término “Agencia” se traduce del inglés Agency, pero en la mayoría de las posturas científicas significa más que acción o actuación.

La definición del concepto de agencia así como sus características y factores que la afectan han sido una de las preocupaciones centrales de las ciencias sociales. La agencia ha sido más estudiada en la sociología, la política, la psicología y menos en la educación. La preocupación principal había estado referida a la relación entre estructuras sociales o mentales y acción colectiva o discursiva; entre condiciones objetivas de existencia y procesos subjetivos; entre circunstancias y actores sociales.

Hasta hace poco tiempo esta tensión se había resuelto casi exclusivamente en el polo de la objetividad o de la racionalidad explicativa. El polo objetivo orientó enfoques y teorías. Por ejemplo, mientras en psicología se trabajaba con el conductismo, en sociología se hacía con las distintas versiones del estructuralismo, el funcionalismo y los marxismos de corte determinista que dieron prioridad a los factores objetivos de los procesos sociales, en detrimento de la dimensión subjetiva y de los actores sociales.

Frente a las tendencias objetivistas y deterministas, otras perspectivas surgieron para destacan el papel activo de la subjetividad y de los sujetos tanto en los procesos de construcción de conocimiento, como en la dinámica histórica y en la misma construcción de la realidad social.

La presente investigación también supone que la realidad es una construcción social dinámica y que la agencia de los niños indígenas en la ciudad se evidencia en sus prácticas históricamente situadas y en interrelación con los demás. Por tanto, se estimó que los aportes sociológicos eran los más pertinentes para el concepto de agencia que se construyó en este trabajo.

El propósito de la sección es irse acercando al objeto de estudio desde las distintas posiciones teóricas, que se refieren a la agencia en general, hasta las perspectivas que estudian la agencia a partir de las dinámicas étnicas e interculturales para establecer la propia posición frente a la discusión en relación a la agencia. Se aclara

que las posiciones teóricas están situadas en una escala de análisis y nivel de abstracción general, distantes aún a la agencia de las y los niños indígenas en la ciudad pero dieron fundamento y orientaron la investigación.

Se describe la caracterización del agente por algunos sociólogos que han abonado a la discusión en torno al tema de la agencia. Se debate Bourdieu (2009), Giddens (2006), Touraine (2005) y con una perspectiva “desde el sur”, Zemelman (1997, 2001, 2002, 2010) y De Sousa (2012). De capital importancia para la comprensión de los hallazgos de la investigación fue el concepto de agencia de Gómez (2007, 2011; Gómez y Zohn, 2013) que implica la actoría del sujeto para adjudicarse un lugar legítimo en el mundo. Por último, se esboza una construcción propia que expone las similitudes y diferencias entre los autores.

Bourdieu (2011), considera que una cualidad de la agencia es la capacidad reflexiva. El autor hace la diferencia entre el conocimiento reflexivo y el conocimiento práctico, cuando el ser humano llega al conocimiento reflexivo se constituye como agente activo. La agencia es siempre el resultado del encuentro del *habitus* y los campos culturales específicos en los cuales los agentes se encuentran a sí mismos. Para Bourdieu (2009), el agente social no sólo actúa hacia el exterior, sino que está fuertemente influenciado por el *habitus* que es definido como “sistema de disposiciones duraderas y transponibles”. Por tanto, el *habitus* se manifiesta por el sentido práctico, es decir, por la aptitud para moverse, actuar y orientarse según la posición ocupada en el espacio social, sin recurrir a la reflexión consciente (Bourdieu, 2009).

En relación al campo, otro concepto bourdiano, éste remite al tema del espacio social. El campo es el espacio social o campo de juego donde se establecen relaciones objetivas entre posiciones diferenciadas, socialmente definidas e independientes de la existencia específica de los agentes que las ocupan. En el caso de la investigación presente, por ejemplo: la posición de las autoridades del centro, los diversos grupos indígenas, los maestros del centro. Si un agente o niño indígena se va del centro, otro ocupa su posición en el campo, lo mismo con las familias y maestros. Ello sirve para dar cuenta de que la agencia tiene una relación estrecha con el lugar ocupado en el espacio social.

Según Bourdieu (2002), en cada momento, el campo se estructura por el estado de las relaciones de fuerza entre los agentes. A estas fuerzas o recursos los llama capitales. En el ámbito de esta investigación, la interculturalidad como campo es conflictiva y se expresa por medio de la imposición de los “capitales” dominantes de la sociedad leonesa a las familias indígenas. El capital acumulado de modo específico en un determinado campo se distribuye ordinariamente de modo desigual entre los agentes según la posición ocupada (Bourdieu, 2002; Giménez, 2002). Esto es muy claro en el caso de los niños indígenas en la ciudad. Ni ellos ni sus familias cuentan con capital económico, pero cuentan con la riqueza de su capital cultural. Finalmente, el capital social del que disponen los niños indígenas y sus familias es la red de relaciones de parentesco que tienen con sus pueblos y con los miembros ciudadanos de su familia, pero también, las que van construyendo en su paso por la ciudad. Las redes sociales les permiten desafiar o resistir la discriminación y violación de derechos humanos de las que, en muchas ocasiones, son objeto en las zonas urbanas (Bertely, 2013a; Bertely y González, 2003).

Entonces, no se trata de que los grupos indígenas tengan que contar con los mismos capitales de la sociedad leonesa para ser tratada de manera equitativa, sino que se requiere el reconocimiento de sus propios capitales desde un enfoque intercultural anticolonial. Por ello la apuesta al estudio de la agencia de los niños, pues al comprenderla y explicarla, pueden valorarse las alternativas de empoderamiento que les permite ser agentes que luchan por posiciones con menos desigualdad.

Otro de los sociólogos que ha definido el concepto de agencia es Anthony Giddens. Este autor utiliza el término de agencia para destacar que la ejecución de una acción se refiere más al poder que a la intención particular del agente. La agencia se refiere no a las intenciones que la gente tiene en hacer cosas, sí a su capacidad de hacer esas cosas en primer lugar (por eso la agencia implica poder). Agencia se refiere a los eventos de los cuales un individuo es autor, en el sentido de que un individuo podría, en cualquier fase de una secuencia dada de conducta, haber actuado de manera diferente (Giddens, 2006).

Giddens (2006) señala que las prácticas sociales rutinarias o recursivas son la forma predominante de actividad social cotidiana, aunque estas actividades en su mayoría carecen de motivación directa.

Giddens (2006) describe algunos rasgos constitutivos del agente: El agente es competente porque es capaz de explicar, si se le pide, casi todo lo que hace. El agente es reflexivo: es capaz de registrar, por rutina, aspectos físicos y sociales de los contextos en que se mueve. Esta reflexividad es la que hace posible lo recursivo de las prácticas sociales. El agente es intencional porque responde a razones y motivaciones en su actuar, aunque éstas no formen parte de su conciencia discursiva. Sobre la intencionalidad del agente, señala: “Soy el autor de muchas cosas que no me propongo hacer y que quizá no quiero producir, a pesar de lo cual, las hago”. El agente tiene poder de obrar y de transformar. Un agente deja de ser tal si pierde la aptitud de producir una diferencia, o sea, de ejercer alguna clase de poder (Giddens, 2006; Salazar, 2011). Por ello, una de las características de agencia que se buscó en esta investigación fue el “poder” que ejercen los niños y las niñas indígenas en la escuela.

Para Giddens (2006), agencia y estructura no son entes separados, sino que serán interdependientes y reproducirán de manera sistémica la dualidad de la estructura. Para comprender la dinámica entre el agente y la estructura, el autor aconseja al investigador estudiar las prácticas recursivas del agente. Con este punto, Giddens (2006) da un cimiento importante para el estudio de las prácticas que expresan agencia de los niños indígenas en la ciudad porque se trata precisamente de comprender la dinámica entre ellos y la estructura, la cual se identificó en esta investigación con la institución escolar. La estructura es transformada por los niños al interactuar con ella. Este sociólogo afirma que la acción es recursiva, reflexiva, es un fluir constante, además, provoca consecuencias no buscadas y efectos inadvertidos en acciones ajenas y posteriores (Giddens, 2006; Salazar, 2011). Estas acciones se buscaron en el presente estudio en los distintos espacios escolares como fueron las aulas, la biblioteca, la sala de computación, las horas de comidas y las clases de educación física y educación artística.

Por su parte, Touraine (2005), otorga un significado diferente a los conceptos de individuo, sujeto y actor. Para él, el individuo es aquel que sigue atado a cualquier tipo

de dominación externa (consumo, razón, integración social, narcisismo), mientras que sujeto es el individuo que trasciende dicha influencia sin negar su situación social, pero transformándola de manera activa al conjugar roles sociales y vida personal. En este sentido, actor va ligado a sujeto. El actor es el sujeto que transforma tanto su entorno físico como social a través de su acción, por eso para Touraine el sujeto es movimiento social. El sujeto es libertad porque se opone a cualquier tipo de dominación que esté fuera de sí mismo. El sujeto es la personalización de la acción y como actor, modifica las condiciones de su ambiente físico, cultural o de dominación, como una parte intrínseca de su libertad. Esta transformación se lleva a cabo a través de la subjetivación, que es la penetración del sujeto activo y libre en el individuo. Aunque Touraine no explica a fondo el proceso de subjetivación, el concepto de voluntad es indispensable para la aparición del sujeto. Touraine enfatiza que el individuo se hace sujeto cuando tiene la voluntad de obrar y de ser reconocido como actor (Touraine, 2000, 2005).

Touraine (2000, 2005) no menciona específicamente la palabra agente, pero queda claro que su sujeto como actor, como personalización de la acción al llamarlo “movimiento social”, es un agente. En la construcción del concepto de agencia infantil indígena se tomó de Touraine, como característica del agente, la libertad. Pues la agencia implica que el niño o la niña indígena sean capaces de optar libremente, que puedan tomar decisiones con libertad.

En la presente investigación, los niños y las niñas indígenas en la ciudad son considerados como actores en sentido de su obrar y se observó su expresión de agencia a través de las acciones y prácticas sociales. Pero el agente y el actor; la acción y la actuación parecen ser inseparables y así lo considera Hugo Zemelman, quién desde una mirada desde el hemisferio sur, abona al concepto de agente el protagonismo histórico del sujeto (Zemelman, 1989, 1997).

En Zemelman, la agencia es la capacidad de un actor de tener una actuación protagónica frente al mundo; el sujeto-actor se hace como conciencia de su temporalidad histórica. Pero el ser humano también se ve a sí mismo como el agente creador de su vida y de su realidad circundante con posibilidad de forjar su propia historia por su capacidad de actuar con voluntad y emoción. Al ser el creador de su propio destino y del de su mundo, es un sujeto fundador y activo. En consecuencia, los sujetos sociales

construyen historia y no son “sujetos históricos” (Zemelman, 1997, 2001, 2002, 2010). Para el sociólogo chileno, es fundamental destacar la necesidad de reconocer que las prácticas sociales de los sujetos son las que permiten avanzar en la dirección de un proyecto, que puede ser el proyecto de sí mismos.

Por su parte, Gómez y Zohn (2013) advierten que la pregunta por la agencia, es la pregunta por la autoría, por el reconocimiento del propio caminar y de las huellas dejadas. La agencia es el accionar del actor que se traduce en su impacto sobre las personas, cosas, tiempos y espacios que lo rodean. Para Gómez (2007, 2011), hablar de agencia es referirse a un sujeto relacional, que construye redes, que proyecta la vida, que imagina, que es intersubjetivo, que reconoce sus posibilidades de transformar su entorno, a los demás y a sí mismo, que es capaz de convertirse en dueño de su historia y de su destino (Gómez, 2012). La autora señala que la agencia es la capacidad o potencialidad del sujeto para ser actor protagónico de su vida. Así, el sujeto como actor protagónico de su existencia desarrolla su agencia como una alternativa para recuperar la propia subjetividad y para modificar interacciones y situaciones que excluyen y limitan la adjudicación de un lugar legítimo. Se parafrasea a Gómez y Zohn (2013) y se trasladan su aportaciones a los actores de esta investigación: La pregunta por la agencia, es la pregunta por los niños indígenas como actores, por la toma de decisiones. La agencia como capacidad (potencia) genérica de lo humano, tiene que ver con la comprensión del niño y de la niña indígenas como agentes activos frente a su realidad en un contexto intercultural. En este movimiento continuo se realizan y se estructuran; se convierten en actores de su vida.

En consecuencia, el término agencia tiene un fuerte ingrediente subjetivo, intersubjetivo y personal, por tanto, resulta un ámbito de interés de la educación.

Finalmente, De Sousa (2012) enlaza la interculturalidad desde una concepción crítica con la agencia social de los sujetos comunitarios que surgen desde abajo, desde el sur. El autor, sostiene que en pleno siglo XXI, en el encuentro entre distintos modelos culturales, sigue existiendo una relación de dominación entre el “descubridor” del “norte” o del “occidente” y el “descubierto” del “sur” que permea tanto en las relaciones sociales como en las políticas y económicas. Históricamente, los que se creen descubridores han

impuesto de manera imperial la supremacía de su cultura a la otra, anulando la autonomía y la potencial agencia de los sujetos “descubiertos”.

Sin embargo, para De Sousa (2012), el encuentro entre culturas es un proceso recíproco, en donde las partes en juego, se descubren mutuamente. El sociólogo propone una “ecología de saberes” que incluye a todas las formas de pensamiento que entrañen entender con los sujetos para una “justicia cognitiva global” en lugar de pensar *sobre* ellos, con ello, se tejen redes para una emancipación social. La esperanza de una sociedad más justa, se construye cuando los agentes sociales y políticos pueden ser convincentes de sus inconformismos y realistas en las alternativas que proponen. A diferencia de los autores antes mencionados, para De Sousa (2012) no existe un principio único de transformación social, ni tampoco agentes históricos o una forma única de dominación. Él señala que los rostros de la dominación y de la opresión son múltiples por ejemplo la dominación patriarcal, tan común en las sociedades indígenas. En contraparte, también son múltiples las formas y los agentes de resistencia a ellos. La academia requiere hacer inteligibles las diferentes luchas, permitiendo de esta manera que los actores colectivos se expresen sobre las opresiones a las que hacen resistencia y las aspiraciones que movilizan.

Aunque el autor es criticado porque parece que elimina al sujeto. En esta investigación se considera que le da importancia a la agencia colectiva o social de tal forma que permite la articulación entre el sujeto como individuo o grupo social y el sujeto como persona interdependiente que caracteriza a los miembros de la mayoría de los pueblos indígenas.

En resumen, las aportaciones teóricas están imbricadas en puntos fundamentales aunque obviamente difieren en otros. Se reconoce que la agencia ha sido estudiada principalmente por autores europeos que se refieren al sujeto adulto como persona, o en el caso de Touraine (2005), Zemelman (1997, 2001, 2002, 2010) y De Sousa (2012) como movimientos sociales o agentes colectivos, también adultos. Sin embargo, se considera que estas contribuciones también son de utilidad en el estudio de la agencia infantil e indígena que se basa fundamentalmente en la persona como sujeto interdependiente de sus relaciones con su comunidad.

El agente en Bourdieu (2009) y Giddens (2006) o el sujeto de Zemelman (1997, 2001, 2002, 2010) y Touraine (2005) es la persona libre y autónoma que se concibe como actor capaz de controlar sus actos y de reflexionar sobre su actuación. El sujeto-agente es autor de su propia historia, vida y destino. En este trabajo se coincide con ellos y por ende, en adelante se menciona al agente como sujeto o al sujeto como agente y ambos, como actores.

La sociedad la conforman los agentes-sujetos, aunque también son conformados por ella, en el caso de esta investigación, los agentes-sujetos que conforman la escuela, son los niños indígenas y mestizos, los maestros y directivos; personal de apoyo y voluntarios, pero también éstos son conformados por la escuela. Como agentes, tienen la libertad de actuar conforme a su decisión y autonomía. Se descarta la idea de la escuela concebida como un todo unificado, un sistema unido y homogéneo que responde a reglas y está compuesto por individuos que se comportan de acuerdo a los parámetros establecidos por el todo.

De suma importancia es advertir que con esto, los autores no niegan el ser social del agente-sujeto. Por ejemplo, Giddens (2006) habla de prácticas sociales recurrentes y la relación agencia-estructura no es más que una conciliación entre sujeto y objeto-realidad social. Para Zemelman (1997, 2001, 2002, 2010) son particularmente importantes las prácticas sociales para la construcción de proyectos.

De cierta forma, Giddens (2006) llega a asumir que la estructura es interna en los agentes, pues constituye el conjunto de saberes y conocimiento que el agente acumula en su acción continua y el contacto con su realidad. En parte coincide con el *habitus* de Bourdieu (2009), aunque el agente bourdiano está en, con y por el mundo, el cual podría ser la estructura. Además, el *habitus* va más allá de la simple internalización pues es estructura estructurante pero también estructura estructurada por el campo. Giddens (2006) también habla de la doble estructuración en esa dinámica agente-estructura.

Sin embargo, Touraine (2005) prefiere hablar de vida social que es acción. Vida social que se construye por sujetos en movimiento, libres, autónomos y con conciencia. De Sousa (2012) comparte la importancia de la libertad en los movimientos sociales al hablar de emancipación social, pero se centra en los agentes colectivos.

Como conciencia, Touraine (2005) habla de responsabilidad del sujeto frente “al otro”. En la investigación actual se encontró la responsabilidad de los actores involucrados frente “al otro” con quien conforman un “nosotros”. En general, los pueblos indígenas culturalmente cuidan al otro y a lo otro. Por ejemplo, la cooperación y solidaridad comunal son valores característicos de los pueblos indígenas; además, ellos reconocen a la tierra como madre y fuente de vida, por ello, la tienen que amar y respetar (Bertely, 2000, 2008a; Guzmán, Gutiérrez, y Hernández, 2010). Además, en el interespacio cultural urbano, la responsabilidad que los miembros de los pueblos indígenas tienen para el “otro” que es uno de los “suyos”, les permite su sobrevivencia como grupo.

La conciencia también es importante en Bourdieu (2009) y Giddens (2006). Por su parte, Zemelman (1997, 2001, 2002, 2010) la refiere a la conciencia histórica. La conciencia o memoria histórica constituye y le da identidad al indígena migrante, la lleva consigo como una territorialidad que lo une con su comunidad de origen mediante los rituales sociales y religiosos.

En Touraine es clara la voluntad para que el individuo se convierta en sujeto-actor, Zemelman también menciona la voluntad pero más en el sentido de un sujeto comunitario para construir su historia.

Particularmente, los autores que podrían denominarse del “sur”: Zemelman (1997, 2001, 2002, 2010), Touraine (2005) y De Sousa (2012) coinciden en la transformación social a través de la agencia de actores sociales como por ejemplo, los movimientos indígenas.

2.3.1 Del agente-sujeto a la persona interdependiente

Junto con Salazar (2011), en este apartado se articulan algunas cualidades del agente-sujeto señaladas por los autores antes mencionados con la persona interdependiente y comunitaria que caracteriza a la niñez indígena y desde donde tamiza su vida cotidiana. Las cualidades que se entrelazan son: La decisión, la autonomía, la conciencia, la libertad, la reflexión, la voluntad y el poder.

Decisión: Tanto en el sentido de ser competente para actuar en un fluir continuo de vida social como para desprenderse de todo lo ajeno a su propia libertad. En las

infancias indígenas aparece este rasgo como característica pues, particularmente los niños, tienen poder en la toma de decisiones en la familia y en su propia vida. Sus decisiones son respetadas por los adultos, por ejemplo, la decisión de ir o no a la escuela. Si el niño no quiere ir a la escuela, no va. Bertely lo sistematizó desde el año 2000 en una escuela a la que asistían niños mazahuas. Asimismo, en la presente investigación se pudo observar dichas acciones tanto en niños como en niñas. Cervera (2013), considera que en el contexto maya esto es un factor para que haya más mujeres mayas con estudios de posgrado, pues a los niños “no les gusta” y no van. La autora señala que la toma de decisiones tiene sus consecuencias que sí son asumidas.

Autonomía: Un agente-sujeto es capaz de obrar según su reflexión, racionalidad y motivación ajeno a cualquier dominación externa. En el caso de los y las niñas indígenas, sin importar su grupo cultural o si se encuentran en el pueblo o en la ciudad, la autonomía está asociada a la capacidad para asumir responsabilidades en sus comunidades. En el capítulo de resultados se discute esta cualidad de manera más amplia.

Conciencia: Es “darse cuenta”, tanto como un registro reflexivo de la acción y conciencia práctica como la capacidad de mirar hacia sí mismo y reconocerse. Un desprendimiento de lo exterior.

Por ejemplo, en la cultura maya es “abrir su mente” para pensar y hacer las cosas, es la responsabilidad. La toma de conciencia o “entendimiento” es un proceso gradual que comienza cuando el niño es pequeño (cuatro o cinco años) donde escucha, obedece y luego piensa en hacer las cosas y las hace. Poco a poco aprende las labores del hogar, no solo se trata de aprender a trabajar sino hacerlo bien (Cervera, 2013). Podría relacionarse íntimamente con la reflexividad. Tienen la responsabilidad hacia los otros y hacia sí mismos.

En la cultura zapoteca, los niños tienen responsabilidad moral porque su “entendimiento” así lo dice. El niño va adquiriendo el entendimiento porque los papás le hacen ver al niño lo que su grupo social hace por él y aprende a participar en

reciprocidad²⁰ con el grupo social. Los nahuas y chiautzintecos parecen tener el mismo concepto (Ramos, 2013; Sanromán, 2013).

Libertad: Como capacidad de actuar de otra manera en cada secuencia de su acción como agentes. En las culturas indígenas parece que esta cualidad está relacionada con la voluntad (Sanromán, 2013).

Reflexión: Es la reflexividad de Giddens (2006), es la capacidad para registrar el entorno físico y social del fluir de una vida social y utilizarlo como soporte de su “seguridad ontológica”. Sin reflexión no hay recursividad y sin recursividad no hay vida social. Hay responsabilidad hacia sí mismo y hacia el otro y lo otro, hay reconocimiento del sujeto. Parece que este valor que caracteriza a la agencia, en el caso de los niños indígenas está muy relacionado con la conciencia y el entendimiento.

Voluntad: Es la intencionalidad para la acción pero también en el concepto de Touraine (2005), es el deseo expreso de convertirse en sujeto y trascender el sí mismo (falsa conciencia), para transformarse en actor y en movimiento social. El “tener voluntad” en las interrelaciones de los pueblos indígenas implica actuar participativamente con la comunidad (Sanromán, 2013).

Poder: Se expresa primero en la potencialidad de obrar y luego en el poder de transformar la realidad.

Las cualidades anteriores son valores relacionados con la agencia de los actores-sujetos pero en el caso de los niños indígenas, sus prácticas sociales están inmersas en su membresía comunitaria. Así, algunos de los valores que norman la vida de los pueblos indígenas, son valores compartidos en comunidad como la integridad del mundo vivo, la toma de acuerdos, la solidaridad, el respeto, el trabajo, la palabra, la cooperación. La UNEM o Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (Guzmán et al., 2010), señala que la resistencia activa es la síntesis de estos valores, pero esta resistencia se da como sujetos comunitarios.

Por tanto, siguiendo a Bertely (2013) y a De Sousa (2012), surge la interrogante: ¿cómo se articulan la capacidad de decisión, autonomía, conciencia y libertad, reflexión,

²⁰ En el presente escrito se considera a la reciprocidad como un intercambio o correspondencia de bienes, favores o regalos que equilibra una relación de poder (Adler de Lomnitz, 1978; Vargas, 2013). Con base en la complejidad de las relaciones y la formación de redes de intercambio, la reciprocidad se gradúa.

voluntad y poder individuales con la agencia colectiva en las y los niños de la escuela estudiada? Tal interrogante está en la intersección entre los derechos individuales o universales y los colectivos. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño adoptada en 1989, es el principal instrumento internacional concerniente a los menores de dieciocho años que reúne las obligaciones de los Estados que participan como miembros. En esta convención se abarcan los derechos de prestación (atención a la salud y educación), derecho de protección (no ser discriminados o víctimas de abuso) y derechos de participación (derechos civiles y políticos). Pero la convención está hecha desde una perspectiva liberal que trata de que las instituciones y el Estado, garanticen los derechos de los niños como individuos y ciudadanos. Supone que el bien público reúne el máximo de intereses individuales. Solamente de manera sucinta, el Artículo 30 de esta convención menciona el derecho de los niños de origen indígena de practicar su propia cultura, religión e idioma en la comunidad por lo que los niños indígenas en la ciudad siguen siendo prácticamente invisibles para el occidente. En contraparte, Bertely (2008a) señala como rasgos genéricos de las sociedades indígenas el privilegio de los derechos comunitarios de cooperación y de solidaridad en la vida práctica. La cooperación y solidaridad distributiva, porque las personas comparten bienes y comidas, por ejemplo en los bautismos, hay reciprocidad; una cooperación y solidaridad ceremonial, expresadas en las celebraciones y en las fiestas comunitarias y una cooperación y solidaridad laboral, porque todos (niños y adultos) participan en el trabajo en la tierra y en la fabricación de bienes.

Puntualizando, la agencia indígena está dada desde el agente como sujeto o persona interdependiente, tiene membresía comunitaria que se expresa en los cargos civiles, y religiosos, prácticas comunitarias y relaciones intersubjetivas. Tiene mucha importancia la vida colectiva, primero está la comunidad para bien o para mal y luego la persona. En las comunidades se es “gente” (agente) cuando se cumplen con las obligaciones que precisa la comunidad. También la relación con la naturaleza convierte a la persona individual en sujeto, el respeto a la madre tierra los hace “gentes”. Sin embargo, como se discute en el capítulo de resultados, las familias que han dejado sus comunidades de origen resignifican en mayor o menor medida sus cosmovisiones en el afán de adaptarse o adjudicarse un lugar en la metrópoli.

Magazine (2013), considera que la agencia se muestra en la capacidad que tienen los agentes de motivar a los demás y conseguir que participen con “voluntad” y gusto, que cooperen con la comunidad, sea en obras comunitarias o en las fiestas del pueblo, demostrando que los necesita. Esta agencia es poco entendida por los mestizos en la ciudad, pues al no estar familiarizados con estas prácticas de participación comunitaria, lo quieren hacer todo ellos solos, con su dinero, sin recurrir a los demás y sin mostrar gusto al hacerlo, por lo que se provoca un choque cultural. Naturalmente, los niños y las niñas de nuestra investigación se encuentran inmersos en esta agencia colectiva.

2.3.2 La investigación de la agencia de niñas y de niños indígenas

En la búsqueda del vacío en la investigación educativa sobre el tema de la agencia de niños y niñas indígenas en la ciudad que se llenaría con este estudio se revisaron varias indagaciones. En el estudio considerado como clásico de Paradise (1991) en una comunidad mazahua, la autora mostró que las prácticas de interacción promovían en los niños mazahuas el desarrollo de capacidades como la independencia. Los trabajos de Bertely (2000) y otros de Paradise (1996, 2006; Paradise y De Haan, 2009; Paradise y Rogoff, 2009), también con niños mazahuas, manifiestan implícitamente la agencia de los infantes por lo que fueron un referente vertebral en la presente investigación en la discusión sobre las prácticas socioculturales de aprendizaje.

Otra de las investigaciones pioneras en el tema de la agencia de niños y niñas indígenas es el trabajo de Podestá (2004), quién puso en marcha una propuesta metodológica llamada “evocativa” no directiva que sistematizó una experiencia de autoría infantil indígena. Niños de tres espacios diferentes (dos pueblos de habla náhuatl y habitantes de la ciudad de Puebla, pero hijos de migrantes) se conocieron en un diálogo inter indígena donde se contaron cómo eran sus mundos y cómo eran ellos, utilizando distintas tecnologías comunicativas visuales y verbales. La reunión de sus materiales se concretó en textos que los niños organizaron de principio a fin. Así se abrió el diálogo intercultural entre niños con experiencias de vida contrastantes a pesar de haber nacido en lugares con características similares. Esta sistematización permitió estudiar cómo estos niños indígenas construyen su propio mundo. Se llevó a cabo el método de las representaciones sociales e hicieron registros de las interacciones de los niños a través

de cartas, fotografías, dibujos o videos que recopilaron en libros. Este encuentro con sus realidades, les despertó una valoración cultural hacia ellos y de sus pueblos. El proceso dejó metodológicamente varias aportaciones, como la importancia del trabajo grupal en ciencias sociales, a través de la construcción conjunta que hicieron los niños de su propio entorno. En esta propuesta, la escritura adquirió un sentido diferente al marcado por la escuela, se comunicaron placenteramente sobre algo que ellos amaban: su pueblo. Además, los niños firmaron como autores de sus textos y con esta estrategia, el carácter grafocéntrico del sistema escolar se abrió a otros lenguajes para expresar aspectos significativos de sus culturas. En cuanto a la oralidad se observaron sus excelentes habilidades memorísticas que la escuela no ha reconocido. Esto podría llevar a repensar la discusión entre sociedades orales y escritas.

Aunque la investigación de Bertely (2009) no se enfoca directamente a la niñez indígena, aporta fuertemente al tema de la agencia y a la metodología para su estudio. Se trató de una investigación co-participativa sobre pluralismo jurídico y educación ciudadana intercultural realizada con educadores mayas del estado de Chiapas, México. La autora logra un análisis crítico de la relación entre educación, ciudadanía e interculturalidad con un modelo de ciudadanía construido “desde abajo”. En la investigación se destaca el “potencial ciudadano”, que es un potencial de actoría, implícito en las vivencias de la interculturalidad a través de los espacios de “interaprendizaje”.

En suma, el tema de agencia en la literatura empírica se presentó bajo otros descriptores como autoría, actoría, autonomía, libertad, liderazgo, responsabilidad o ciudadanía.

En este mismo sentido, es importante puntualizar que en la investigación que nos ocupa, los niños y las niñas participantes también redefinieron el concepto de agencia para conformar el constructo que se presentó en la introducción.

Con respecto a los enfoques metodológicos, en el último estado del conocimiento de la investigación educativa (Bertely et al., 2013) se encontraron algunos estudios de corte cuantitativo. Estas investigaciones, pueden tal vez explicar y generalizar algunos aspectos de la realidad social como el rezago educativo o la aceptación de la diversidad cultural. Sin embargo, no permiten profundizar en los significados y simbolismos que

tienen para los actores los fenómenos investigados. En el caso de los acercamientos cualitativos, aunque la mayoría mencionó como objetivo, la comprensión de la realidad estudiada, se pudo observar que la mayoría usó el método de la investigación-acción, tal vez por la urgente necesidad de transformar el contexto social. Pero ¿cómo transformar definitivamente sin comprender?

En el citado estado de conocimiento, se da cuenta de varios trabajos que utilizaron el enfoque llamado cultural o sociocultural para comprender las acciones significativas de los sujetos. El carácter comprensivo de las prácticas de los actores de este abordaje metodológico lo hizo pertinente en la presente investigación.

En resumen, en la revisión de literatura se descubrió que los trabajos alrededor del objeto de estudio que aquí interesa han sido realizados desde diferentes instancias y enfoques teóricos y metodológicos. Sin embargo, en los últimos diez años, la tendencia principal, de estudios, proyectos y ponencias en diferentes foros y congresos de investigación educativa, ha sido la construcción de la interculturalidad, concebida ésta como el respeto, aprecio y valoración de la diversidad cultural.

Por su parte, investigadores comprometidos con la realidad educativa de los niños indígenas, migrantes o no, han estudiado y hecho propuestas con y desde ellos como sujetos de su acción social. En consonancia con esta tendencia a hacer investigaciones “desde abajo” y dentro de un marco de interculturalidad conflictiva, la presente investigación pretendió estudiar la agencia de las y los niños indígenas en la ciudad desde ellos como sujetos de su acción social.

El tema de agencia fue tratado desde los acercamientos interculturales que recogieron la voz de los actores sociales. En este rubro, se consideraron dos estudios relevantes: por un lado, el proyecto de intervención de Podestá (2004), buscó la autoría y actoría de los niños indígenas en un contexto intercultural. Por otro lado, el proyecto de Bertely (2009) que aunque no mencionó la palabra agencia o agente social, se preguntó sobre cómo educarse en una ciudadanía activa sustentada en el ejercicio de la autodeterminación y la autonomía que implique la construcción de una sociedad humana y democrática y esto es otra forma de preguntarse por la agencia .

El marco teórico presentado evidencia la naturaleza compleja, social y simbólica del concepto de agencia de niños y niñas indígenas en la ciudad que exigió de una

aproximación metodológica cualitativa. Considerar a los sujetos de estudio como actores, fue una situación prioritaria en la presente investigación, pues precisamente, se trataba de comprender y explicar la actoría de los niños indígenas a través de sus prácticas en el contexto intercultural conflictivo en el que transcurre su vida cotidiana.

Capítulo III. **Poblaciones indígenas en diáspora: Análisis sociohistórico.**

En este capítulo se sitúan las expresiones de agencia de los niños y de las niñas indígenas participantes en la investigación desde un análisis socio histórico que va más allá de una mera descripción del marco contextual. Adapto el concepto de Thompson (1998, p. 411), para señalar que el análisis socio histórico tiene como objetivo reconstruir las condiciones sociales e históricas específicas de la producción, circulación y recepción de las prácticas sociales. Estas prácticas son producidas por sujetos específicos, de sociedades particulares, en un espacio-tiempo determinado. Las acciones también se ubican en campos de interacción entre sujetos, que implican relaciones de poder, reglas, convenciones e instituciones sociales. Por tanto, pretendo recuperar los escenarios espacio-temporales en donde un grupo de niñas y niños indígenas desarrollan creativas estrategias para auto autoadjudicarse un lugar y habitarlo. Se trata de un análisis socio histórico porque los actores involucrados, mediante diferentes niveles de protagonismo y recursos disponibles, establecen luchas de poder entre ellos, pero también tienden redes sociales. Los actores no solamente están inmersos en su historia sino que construyen la propia (Márquez, 2014). El capítulo se organiza desde diferentes aristas: la situación de la migración indígena, el marco jurídico que debiera salvaguardar los derechos indígenas y los espacios comunitarios y escolares en que transitan los infantes indígenas participantes en este estudio.

3.1 La migración de las poblaciones indígenas en México

La impronta de la migración transversaliza la vida de los sujetos de la investigación, por lo que, aunque el tema de esta indagación no es la migración, fue necesario ocuparse de ella con el fin de reconocer el contexto en dónde situar el objeto de estudio. En este apartado, se hace un acercamiento a la discusión sobre la migración indígena interna.

Situar el fenómeno de la migración en los niños y las niñas indígenas en la ciudad dentro de la realidad contemporánea del siglo XXI es un tema que sugiere un debate complejo y no acabado; porque aludir a estos infantes, es aludir a sus padres, quienes se movilizaron hacia el estado de Guanajuato con la utopía que les vende la modernidad de mejorar la calidad de vida de su familia. Los procesos migratorios de población

empobrecida, como la indígena, son complejos y dinámicos; en la disputa por los recursos para sobrevivir, la migración a la ciudad *per se* implica agencia y responde al contexto económico y sociohistórico que se vive en un momento determinado.

Con respecto a los estudios sobre migración interna, en la década de los años setenta, Arizpe (1978, p. 248), estudiosa de este tema, puntualizaba:

El fenómeno de la migración presenta un problema teórico que obliga a tener en cuenta la relación entre individuo y proceso ya que las causas estructurales del fenómeno se explican con relación a diferentes fases de transformación de un sistema político-económico y la selectividad de los migrantes en función de opciones individuales dentro de la unidad doméstica.

Como bien señala Arizpe (1978), la migración está atravesada por el problema estructural y social del país, por las motivaciones del migrante y también por la posición socioeconómica que tienen quienes se movilizan.

Es importante abordar la migración dentro de las transformaciones estructurales²¹ económicas, políticas y culturales productos de la crisis de la modernidad y la globalización neoliberal cuyo lado oscuro es el neocolonialismo²².

Al desmontar el concepto de globalización, se ponen al descubierto los poderes que se instauran y los agentes que actúan de diversas maneras desde lo local e intersticial, en palabras de De Sousa (2012, p. 231), se trata de “globalizaciones contrahegemónicas”. Son iniciativas de diferentes organizaciones, movimientos,

²¹ Estamos viviendo un momento histórico no lineal y complejo que algunos han llamado posmodernidad, segunda modernidad, modernidad reflexiva o hipermodernidad. Los adelantos científicos y tecnológicos que se producen en diversos campos contribuyen al bienestar de la población en la esfera de la salud, de la educación y de la comunicación. Pero muchos hombres y mujeres viven con precariedad, miedo, desesperación, depresión e incertidumbre lo que los pone en situación de vulnerabilidad; la inequidad cada día más evidente provoca violencia. El papel del Estado se ha desvanecido; emergen dos tipos de individualismo: uno caracterizado por el nihilismo y la indiferencia y el otro como proceso de subjetivación que demanda el reconocimiento de derechos y singularidades pero se respeta los de los demás, lo que se asocia a la solidaridad colectiva y responsabilidad social. Existe cuestionamiento para los grandes metarrelatos y sus instituciones (Almeida y Sánchez, 2014; Papa Francisco, 2013).

²² De Sousa (2012), argumenta que el capitalismo, en su fase de globalización, sigue fuertemente enlazado al colonialismo aunque las formas de articularse hayan cambiado.

incluidos algunos grupos indígenas, que mediante distintas y creativas estrategias de imaginación, resistencia, sobrevivencia y apropiación de los espacios construyen mundos legítimos en los intersticios del sistema dominante colonial. Al respecto, Arizpe (2006, p. 55) sostiene que “las comunidades redefinen las bases culturales de su vida cotidiana, recrean sus identidades y establecen nuevas alianzas sobre la base de su patrimonio cultural, su capacidad de expresión y sus nuevas expectativas”.

La globalización se caracteriza por un trastocamiento de la temporalidad y de la espacialidad en aras de una supuesta homogeneidad que defiende la idea de que el crecimiento económico, dado por la libertad de mercado y la especulación financiera, logra provocar por sí mismo mayor equidad e inclusión social en el mundo. Dicha idea no es confirmada por los hechos puesto que el sistema económico neoliberal globalizado se centra en el juego de la competitividad donde la antropofagia del poderoso sobre el débil trae como consecuencia la agudización de las desigualdades.

Las inequidades económicas no solamente son problemas de explotación, opresión o marginación sino de exclusión, es decir, no solamente se está abajo, en la periferia o sin poder sino que ahora se está fuera, no se pertenece a la sociedad en que se vive.

En términos de Bauman (2008, p. 62), los excluidos o expulsados son “seres humanos residuales, poblaciones superfluas”: la sociedad de los consumidores tomó el lugar de la sociedad de los productores y el ser humano ahora es en sí mismo un bien de consumo, que se puede usar y luego tirar, es la cultura de lo “desechable”. La exclusión masiva y la institucionalización del crimen, son algunas de las consecuencias de la globalización (Papa Francisco, 2013).

No se puede negar que la globalización ha ampliado el acceso a bienes y servicios, productos de la era de la sociedad del conocimiento y de la información que se caracteriza por los acelerados saltos cualitativos y cuantitativos en las ciencias y en las innovaciones tecnológicas como sucede en la electrónica, telecomunicaciones, nanotecnología o biotecnología. Pero, también se ha globalizado la exclusión porque no todos disfrutan de los beneficios debido a que se han producido nuevas formas de poder, muchas veces anónimas como el control que ejercen las corporaciones transnacionales sobre la economía y la política mundial pero que afectan la vida misma de los seres

humanos porque, como bien señalan Almeida y Sánchez (2014, p. 32), se tratan de las disputas por el agua, los alimentos, la salud, la energía y la seguridad.

Con respecto al capital cultural (Bourdieu, 2009), la globalización significó un acelerado deterioro de las culturas propias de los países del sur geográfico por la invasión de la cultura predominante del norte del mundo, la cual gobierna los medios masivos de comunicación y la internet y poco considera las características culturales del país o público receptor. En contraparte, para Arizpe (2006) las políticas neoliberales también han mercantilizado y globalizado los bienes y servicios culturales que no responden únicamente a una racionalidad económica. Por ejemplo, se reclama la propiedad intelectual de los diseños de los aborígenes australianos o de los diseños de las blusas de las comunidades mixes de Oaxaca, como se haría con cualquier producto industrial. También la medicina natural o las prácticas chamánicas, que tradicionalmente estaban excluidas de la esfera de las transacciones comerciales, se empiezan a regular y a retribuir.

Esta asimetría para el acceso y el uso de los bienes y de los diversos capitales de carácter mundial afecta a los más pobres. La globalización del neoliberalismo impacta más a los países, pueblos y grupos del “Sur”, como metafóricamente nombra De Sousa (2012) al sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo. En estas condiciones, particularmente de la economía globalizada, que expulsan de las comunidades y atraen a las grandes urbes, se presenta el fenómeno de la migración de las familias indígenas a las ciudades.

La salida de las comunidades de origen tiene como objetivos principales la obtención de un trabajo que permita la subsistencia y el acceso a servicios de los cuales carecen en sus comunidades. En quienes viven el fenómeno migratorio se presentan enriquecimientos y pérdidas culturales, existen procesos de asimilación, adaptación y apropiación que incluyen una reconfiguración cultural. Pero también, los migrantes son agentes de cambio en su comunidad, no solamente en el aspecto económico sino en el social y en el cultural (Vázquez y Prieto, 2013).

Se puede enlistar que en México al igual que en otros países, los movimientos poblacionales se clasifican de manera general en dos grupos: la migración internacional llamada también externa o transnacional y la migración nacional o interna; en ambos

casos, los circuitos y redes migratorias mantienen vinculados a los migrantes con sus pueblos de origen.

Dentro de la migración interna, se habla de varios patrones de movilizaciones, por ejemplo, la migración rural-urbana, debida al fomento gubernamental del desarrollo industrial en las ciudades más grandes del país. El aumento del flujo migratorio del campo a la ciudad, que consolidó los asentamientos definitivos en ésta, fue uno de los hechos sociales más notorios en la segunda mitad del siglo XX y sigue ocurriendo de manera cotidiana en la época actual, aunque con menor intensidad. El impacto de las migraciones masivas del campo a la ciudad se documentó a mediados del siglo pasado y en general, los supuestos e hipótesis fueron aplicados a la población indígena al formar parte de la población rural (Valdés, 2008). Una excepción fue el estudio de Arizpe (1978), quién abordó la problemática en torno de la aparición, en la ciudad de México, de grupos numerosos de migrantes indígenas de zonas circundantes a la metropolitana. Se trató de campesinos y campesinas (llamadas “Marías”) de habla mazahua, hñähñu y náhuatl, los cuales se dedicaban, en su mayoría, a actividades informales y marginales en la ciudad. Este estudio invitó a preguntar sobre la influencia del factor étnico en la migración. Franco (2013) considera que en nuestro país, el desplazamiento del campo a la ciudad concentra a una diversidad étnica importante; que dicho sea de paso, “debiera tomarse en cuenta cuando se diseñan las políticas públicas, en materia de urbanización, salud y educación”(p. 15).

En lo que va del presente siglo, los desplazamientos internos de población han cambiado en cantidad pero particularmente, han cambiado de dirección. Es así que otro tipo de migración interna, que ha ido cuantitativamente en aumento, es la migración urbana-urbana sea entre zonas metropolitanas y/o ciudades medianas y pequeñas. Pérez y Santos (2013) en su estudio sobre las tendencias de la migración interna en México, apuntan que este patrón se ha incrementado debido, primariamente, al desarrollo urbano-regional en las principales ciudades. La concentración económica poblacional en zonas metropolitanas ha aumentado de tal forma que en el 2010, aproximadamente 56 % de la población mexicana vivía en alguna de las 56 zonas metropolitanas definidas en 2007 por organismos gubernamentales como la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), el Consejo Nacional de Población (CONAPO) y el

INEGI. Según estas tendencias, las ciudades y zonas metropolitanas emergentes, consolidarán su papel como principales receptoras de población. La ciudad de León, Guanajuato es el núcleo del área metropolitana de la zona metropolitana emergente León-Silao (Tapia, 2015), y como tal, se requiere que la política y la administración municipal consideren y atiendan las consecuencias de esta reconfiguración del patrón de asentamientos en el país.

Migración temporal-migración permanente, es una diáda utilizada en algunas legislaciones estatales mexicanas y en ciertas investigaciones que tratan sobre contextos urbano-migratorios, se refiere a la migración por un tiempo determinado en contraparte con la migración definitiva que designa a la población indígena en la ciudad como “asentados permanentemente” en la misma. Aunque esta connotación puede ser estigmatizadora y al parecer contradictoria, pues se trata de migrantes (en tránsito) o de migrados (asentados), ayuda a entender la diferencia en las formas y resultados del proceso de migración.

Los migrantes llamados “temporales, estacionales o golondrinas”, llegan a trabajar a la ciudad por algunos días, semanas o meses y luego regresan a su lugar de origen o se mueven a otras ciudades para volver en la siguiente temporada de trabajo, mantienen su monolingüismo y no envían a sus hijos a las escuelas: Ej. Los jornaleros agrícolas. Los migrantes indígenas permanentes en la ciudad tiene su residencia más bien fija, aunque tengan un lazo muy fuerte con sus pueblos; su capacidad de organización les ha permitido obtener algunos servicios básicos, entre ellos la educación de sus hijos, quienes tienen una activa participación en la escuela y poseen mayor dominio del castellano (Bertely, 1998; Czarny, 2002).

La Legislación del estado de Guanajuato y el Reglamento del Consejo Consultivo Indígena de la Ciudad de León manejan esta clasificación para referirse a la población indígena en esta urbe como “Indígenas migrantes” quienes son “pueblos y comunidades indígenas provenientes de otras entidades que residen temporal o permanentemente en el territorio del Estado” (Sexagésima Primera Legislatura Constitucional del Estado de Guanajuato, 7 de junio de 2013, p. 15).

Como bien señala Arias (2014), categorizar a los grupos indígenas como migrantes, aunque se les reconozca su residencia permanente, mantiene la idea de que

no pertenecen al estado de Guanajuato y algún día regresarán a sus comunidades, con el impacto negativo sobre las políticas públicas municipales y en la manera en que se les llega a hacer participar. Al respecto, Oehmichen (2001) sostiene que los migrantes indígenas:

(...) Son reconocidos como miembros de la nación, pero carecen de derechos específicos. Son incorporados como fuerza de trabajo, aunque generalmente en ocupaciones mal pagadas y carentes de derechos laborales. Son residentes en las ciudades, pero se les conmina a que regresen a sus pueblos. Tienen derecho al libre tránsito, pero su presencia en las ciudades es motivo de conflicto. Se les considera, en fin, extraños. (p. 182).

Con base en esto, los actores de la presente investigación podrían categorizarse desde una posición *etic* como “migrantes de segunda generación permanentemente asentados en la ciudad” pero en su mayoría, ellas y ellos no se reconocen como tales, de aquí que sigue el análisis para tratar de definir su situación contextual.

Yanes, Molina y González (2004) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) de las Naciones Unidas, utilizan el término de “indígenas urbanos” para referirse al sector de la población indígena que vive en espacios urbanos, ya sea porque en sus suelos se formaron ciudades; porque la mancha urbana alcanzó a sus comunidades; porque son descendientes de antiguas generaciones de indígenas migrantes o porque son indígenas migrantes que se trasladaron a las ciudades (Del Popolo, Oyarce, y Ribotta, 2009). Sin embargo, algunos integrantes de movimientos indígenas reclaman el uso de esta categoría ya que es nombrada desde la sociedad dominante occidental.

La Comisión de los Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF), define “Las comunidades indígenas residentes” como aquellas que se fueron conformando por los intensos flujos migratorios a la ciudad y que se asumen voluntariamente como residentes de la ciudad y por lo tanto desean ejercer sus derechos constitucionales que incluyen su capacidad de autodeterminación y reproducción de sus formas de vida comunitaria

mediante redes, organizaciones y otras formas de organización sociopolítica. No reclaman ser sujetos a la protección paternalista del Estado al confinarlos como sector “vulnerable” (Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal [CDHDF], 2007, p. 14).

Como sea que se tipifique, desde una perspectiva social, sostengo que a pesar de la actoría que ésta implica, la migración indígena a las ciudades está fuertemente ligada a la injusticia social. Son muchas las expresiones de injusticia como el tener que dejar su terruño por la escasez y la mala calidad de la tierra, por el deterioro ecológico de sus tierras, por la falta de apoyo gubernamental al campo y por la falta de fuentes de empleo. Así lo resaltaron en varias ocasiones don Valerio y tata Jesús: “en mi pueblo ya no había trabajo”²³; ellos son dos de los abuelos que tienen más tiempo de haber llegado a León.

3.1.1 Migración de población indígena a la ciudad de León

Aunque algunas familias ñuu savi y p’urhepecha han declarado su estancia en la ciudad de León, Guanajuato desde mediados de los años ochenta (Tlioli Ja’ Intercultural, 2015), fue a partir de los inicios de la década de los noventa que se ha hecho evidente la migración indígena al municipio. Los grupos indígenas migrantes que llegaron a León, Guanajuato tienen su lugar de origen en otros estados del país, por ejemplo, los ñuu savi se desplazaron de los estados de Guerrero y Oaxaca. El pueblo p’urhepecha migró de las regiones de la cañada de los once pueblos y de la meseta de Michoacán; los mazahuas llegaron del Estado de México; los nahuas inmigraron de Veracruz y del Estado de México; los ñähñu vienen del Estado de México y de Querétaro. Algunos tsotsiles se movilizaron desde el estado de Chiapas.

El arribo de las familias a la ciudad de León obedece a variados objetivos, por ejemplo, la pretensión de trabajar una temporada en León y después regresar a su terruño. Asimismo, las familias pueden tener la meta de establecerse en esta ciudad o tomarla de tránsito hacia otra urbe o hacia los Estados Unidos. Sin embargo, con

²³ Otros factores, no menos importantes, son el caciquismo y la expoliación (apropiación de manera violenta e injusta de algo que le pertenece a otra persona) y los conflictos políticos y sociales, factores que no pudieron ser documentados en el estudio ya que los informantes claves no los mencionaron.

independencia de los motivos y de manera coincidente a lo documentado por Franco (2013) sobre la migración del campo a la ciudad de Puebla, la migración definitiva de las comunidades indígenas rurales a la ciudad de León ha sido el principal patrón. No obstante, de manera minoritaria, se dan otros tipos de movilizaciones.

Algunos grupos se quedan poco tiempo en León y ya no vuelven, por ejemplo, las familias rarámuri y wixárikas. La migración golondrina se ha visibilizado a partir del 2011 por un grupo de jornaleros agrícolas mixtecos que se desplazan desde la Montaña de Guerrero. Después de trabajar en los campos agrícolas de Tequesquitlán, San Lucas y Pino Suárez, en Jalisco, llegan a Guanajuato. Los jornaleros permanecen en León y sus alrededores por períodos entre dos y cuatro meses (de mayo a agosto) para luego desplazarse a otros estados como Jalisco, San Luis Potosí y Aguascalientes. Arriban nuevamente a la Montaña de Guerrero para el dos de noviembre, “Día de la Muerte” (Galo, 2014; Larios, 2015).

La movilización de retorno, aunque también la escalonada, se observa en quienes “no se hallan” en la ciudad, porque no logran condiciones estables y adecuadas para quedarse definitivamente. Para asentarse en León o en la búsqueda de trabajo, la primera generación de quienes se movilizan presenta migraciones escalonadas muy variadas. Para ilustrar, solamente se citan dos rutas migratorias de familias p’urhepecha: De Pamatácuaro, Los Reyes, Michoacán a la ciudad de León; posteriormente, a la ciudad de Monterrey; después a Zacatecas; luego a San Luis Potosí; pasaron a Aguascalientes y nuevamente llegaron a León, Guanajuato. Otra ruta fue de Ichán en el municipio de Chilchota, Michoacán a Tecomán, Colima, después a Guadalajara, Jalisco y se establecieron en León (Tlioli Ja’ Intercultural, 2015). Por otro lado, ya es conocida la tradición migrante de la población mixteca, que a decir de Franco (2013, p. 19): “ha configurado el proceso migratorio como parte de la articulación social del grupo sin perder la identidad de pertenencia —ser mixteco—, pero con evidentes transformaciones sociales; la más evidente es el paulatino desuso de la lengua materna”.

Las migraciones escalonadas frecuentemente se ligan a la migración internacional o a su intento. Sin embargo, este tipo de desplazamientos lo hacen uno o varios de los miembros de la familia, generalmente el padre o hermano mayor, para mejorar su economía. Varios jefes de familia dejan a sus familias en León e intentan cruzar la

frontera pero regresan deportados y sin dinero, pues como dijo don Valerio, padre nahua: “el coyote me lo quitó [el dinero]”.

El asentamiento en la ciudad de León, puede ser un fruto del desplazamiento escalonado que hicieron los padres de familia, aunque en el caso del grupo tsotsil y una de las familias p’urhepecha, las mujeres fueron quienes migraron, algunas llegaron hasta la frontera con los Estados Unidos. Madres y padres se movilizaron desde sus comunidades de origen a algunas ciudades del país, ya sea para vender sus productos, ya sea para emplearse en fábricas, pero encontraron en León, un espacio de oportunidades y entonces fueron por la o el cónyuge y los hijos (Battaglia, Nana Linda, y Nana Estrella, 2016).

Cito el caso de un padre nahua que viajó de Atlahuilco, Veracruz a Cuernavaca, Morelos, en donde tenía un familiar, para vender sus mesas de madera, luego, trabajó un tiempo como empleado en una fábrica de muebles, después llegó a León, se instaló y trajo a su familia.

Las redes sociales son fundamentales en la conformación de las rutas migratorias, pues como sostiene Franco (2013), “construyen caminos para que otros transiten”, pero el “tejido social se inicia y se anuda desde las comunidades de origen y de allí se van conformando redes con flujos variables, determinadas generalmente por las condiciones laborales y económicas” (p. 21).

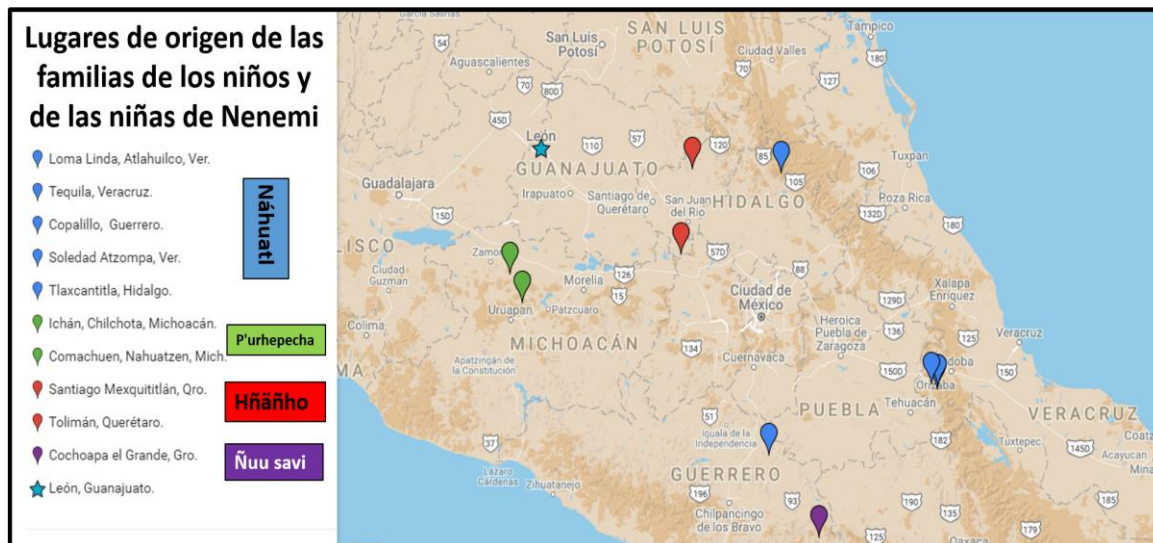
Cuando se consolidan las redes en la ciudad, se fundan espacios etnizados, comunidades morales o diaspóricas que en la medida de lo posible, recrean las prácticas sociales de sus comunidades. Más miembros de la familia llegan o algunos de éstos se casan y así, se conforman grupos familiares que se acrecientan con el nacimiento de los hijos.

Los hallazgos de la investigación mostraron que el lugar de pertenencia principal de los infantes observados, es la ciudad y más aún, la ciudad se va haciendo suya, en ella se da la construcción cotidiana de agencia.

Pero existe una importante relación entre la ciudad de León y los pueblos de origen, vinculación que emerge como experiencia de aprendizaje para las y los niños que viven en la metrópoli a través del “turismo nostálgico”. Las salidas a sus comunidades están marcadas en el calendario de las niñas y de los niños de las culturas náhuatl,

p'urhépecha, hñãñho y ñuu savi²⁴ participantes y de sus familias y modifican la estadía en la ciudad de León (Figura 2). Por tanto, surgió la necesidad de poner el tema de la migración en diálogo directo con las evidencias del estudio. Esta discusión se presenta en el capítulo de resultados.

Figura 2 Lugares de origen de las niñas y de los niños de Nenemi



(Elaboración propia, 2016)

3.2 Situación de las poblaciones indígenas en México

El marco legislativo sobre los pueblos indígenas en México tiene un fuerte fundamento en los compromisos adquiridos por el gobierno mexicano al ratificar el Convenio núm. 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el 13 de agosto de 1990 que fue promulgado como decreto para su observación y cumplimiento en septiembre del mismo año en el Diario Oficial de la Federación (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas [CDI], 2003).

Del Convenio núm. 169 se rescatan dos premisas principales: el derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer sus culturas, formas de vida e instituciones propias, y su derecho a participar de manera efectiva en las decisiones que afectan sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras que ocupan o utilizan

²⁴ De la diversidad cultural de familias indígenas que migran a León, la investigación se acotó a las y los infantes que estudiaban en Nenemi durante el ciclo 2013-2014.

de alguna manera, y de controlar, en la medida de lo posible, su propio desarrollo económico, social y cultural (Organización Internacional del Trabajo, 2014). La aplicación práctica de este convenio en la legislación mexicana se observó en la reforma constitucional del 2001 al artículo segundo:

La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (Art. 2°).

De aquí que, apenas a principios del siglo XXI, México se reconoció legislativamente como un país étnica y culturalmente plural, realidad vivida desde hace miles de años. Así, la política del Estado ha sido permeada por el discurso de la multiculturalidad.

En el año 2007, el Convenio núm. 169 se reforzó al establecerse la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. En esta declaración se instituyen los estándares mínimos de respeto a los derechos de los pueblos indígenas, por ejemplo, la propiedad de sus tierras, los recursos naturales de sus territorios, la preservación de sus conocimientos tradicionales, la autodeterminación y la consulta previa. La citada declaración también reconoce derechos individuales y colectivos referentes a la educación, la salud y el empleo (Organización Internacional del Trabajo, 2014).

Ambos documentos convocan a proteger a los pueblos indígenas contra la discriminación, marginación y exclusión a la que están aún expuestos.

El gobierno mexicano, con base en sus compromisos con estos tratados internacionales, en 2009, realizó la reforma constitucional al artículo cuarto, que obligó a la elaboración de leyes estatales y por tanto, al reconocimiento de la diversidad cultural de prácticamente todo el país.

En este mismo tenor, se realizó la reforma constitucional al artículo primero sobre los derechos humanos en 2011.

Si bien estos avances en la legislación y en la política del Estado han permitido diversas modalidades de autonomía, poco se han traducido en situaciones concretas que disminuyan la discriminación histórica de los pueblos indígenas. Las reformas legislativas mexicanas retomadas del Convenio num. 169 y de la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas se basan en la dimensión y delimitación territorial de los pueblos indígenas, pero prácticamente excluyen a los pobladores indígenas que migran a las ciudades, como es el caso de las familias de los actores de esta investigación.

En materia educativa, en 1964 se conformó el subsistema de educación indígena como una estructura desarticulada del sistema educativo nacional. Dicho subsistema iba creciendo desordenadamente sin los fundamentos psicopedagógicos y políticos que ahora la sustentan. En su origen, ante la falta de un curriculum propio adoptó los planes y programas nacionales de educación básica.

En 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública para atender la pluralidad cultural del país (Franco, 2013). Pero paradójicamente, la DGEI estaba marcada por la unidireccional de los procesos de aculturación²⁵ y de “integración nacional” cuyo resultado fue una fuerte asimilación de los pueblos indígenas. Sus programas de estudios estaban diseñados para que de manera paulatina los niños y las niñas indígenas aprendieran el castellano y se integraran al curriculum nacional a lo largo de la educación básica.

En 1983, surgió un nuevo modelo de educación llamado Educación Indígena Bilingüe Bicultural. Se trataba de un proyecto que respetaba la pluriculturalidad pero se derogó debido a una serie de inconformidades aun dentro del magisterio.

En 1993, la Ley General de Educación reconoció la importancia de promover la educación en lenguas indígenas pero faltó un proyecto que sistematizara los aspectos metodológicos y curriculares. El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 destinó un apartado dirigido a la educación básica de las poblaciones indígenas migrantes,

²⁵En este contexto se trata del proceso de cambio que emerge del contacto de grupos que participan de culturas distintas. Se caracteriza por el desarrollo continuado de un conflicto de fuerzas, entre formas de vida de sentido opuesto, que tienden a su total identificación y se manifiestan, objetivamente en su existencia a niveles variados de contradicción (Aguirre, 1957, p. 49).

mediante el Programa Nacional de Jornaleros Agrícolas de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). Pero este programa, al estar diseñado “desde arriba”, no presentó un modelo educativo congruente con los orígenes de la educación indígena (E. Martínez, 2011).

Frente a estos pasos erráticos del Estado en la educación indígena, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)²⁶ exigió la habilitación de maestros para una “educación bilingüe obligatoria y oficial en las comunidades indígenas” así como el reconocimiento y respeto a la tradición y a “la cultura indígena” y a sus formas de organización (Subcomandante Marcos, 1994). Dentro del marco de estas demandas, en el gobierno del presidente Vicente Fox (2000-2006), se instituye la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y más tarde se crea la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública con Sylvia Schmelkes al frente. Schmelkes, como coordinadora de la CGEIB desde su fundación en 2001 hasta abril del 2007, hizo varios cambios a los programas educativos para indígenas y no indígenas que incluían la interculturalidad como reconocimiento, aprecio y cooperación hacia la diversidad cultural (Fierro y Rojo, 2012). La CGEIB promueve la educación intercultural y lingüísticamente pertinente en todos los tipos y niveles del sistema educativo mexicano. Sin embargo, esta coordinación de la Secretaría de Educación Pública no puede operar programas directamente porque la interculturalidad no es de carácter obligatorio, por lo que su ámbito de acción se ha enfocado principalmente a los niveles educativos medio superior y superior.

Por su parte, el Consejo Nacional de Fomento educativo (CONAFE) también ofrece educación preescolar y básica a la población indígena. Este Consejo se orienta a desarrollar el bilingüismo oral y escrito y recuperar los saberes indígenas en el contexto escolar. Su propuesta educativa trabaja la lengua indígena de manera transversal a los contenidos curriculares (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2010).

En otro orden de ideas, los censos de población y vivienda han contribuido a que gobierno y sociedad se conozca y reconozca como multicultural. Sin embargo,

²⁶ Formado por indígenas chiapanecos. Se levantó en armas en 1994 con las demandas de: “Trabajo, techo, tierra, alimento, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz para todos los mexicanos.

tradicionalmente los censos han cuantificado la población indígena con base a la población que habla una lengua autóctona. En realidad, se trata de un sub registro, pues debido a la discriminación y castellanización de los pueblos, muchos de sus miembros, particularmente niños y jóvenes, conservaban su cultura pero ya no hablan la lengua.

En el censo de población y vivienda mexicano efectuado en el 2010, 15.7 millones de personas de tres años y más se identificaron como indígenas. Aunque solamente se registraron 6, 913,362 mayores de tres años hablantes de lenguas indígenas, aproximadamente 6.8% de la población total. Además del registro de 1, 463,094 personas que entendían una lengua indígena, es decir, 1.5% de la población total. El censo mostró que cerca del 85% de la población que hablaba lengua indígena también hablaba el español (INEGI, 2013).

Según los resultados en la Encuesta Intercensal 2015 (INEGI, 2015), el porcentaje de personas mexicanas que se auto reconocen como indígenas es de 25.7 millones independientemente de si hablan o no una lengua indígena. Estas personas representan prácticamente el 18% de la población mexicana²⁷ y superan con mucho a la población hablante de lengua indígena. En la Encuesta Intercensal, al igual que en los censos, la identificación de la población indígena se realiza a través de la condición de habla de una lengua indígena y el número de personas de cinco años y más hablantes de lengua indígena se estima en 7.2 millones de indígenas y representan 6.6% de la población de cinco y más años de edad, que en puntos porcentuales no dista mucho de la estimación del 2010. De la misma manera, el porcentaje de quienes entienden una lengua no varió de 1.5%.

Sin embargo, la realidad lingüística correspondiente al habla propia de los pueblos indígenas arraigados en el territorio nacional, es mucho más compleja de lo que en términos generales se ha creído hasta ahora. De tal forma que mientras el INEGI (2011), cuantificó 89 lenguas autóctonas, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2010), clasificó a once familias lingüísticas, que contienen a 68 agrupaciones lingüísticas, que en conjunto tienen 364 variantes lingüísticas. Esta clasificación representa uno de

²⁷ En la Encuesta Intercensal 2015, realizada por el INEGI, se contaron 119 millones 530 mil 753 habitantes en México.

los indicadores más fehacientes de la enorme diversidad lingüística y cultural de México. Con el propósito de evitar la discriminación lingüística, el INALI considera que las variantes lingüísticas deben ser tratadas como lenguas, no como dialectos, al menos en las áreas educativas, de la impartición y la administración de justicia, de la salud, así como en los asuntos o trámites de carácter público y en el acceso pleno a la gestión, servicios e información pública (INALI, 2008).

3.3 Situación de las poblaciones indígenas en Guanajuato

De acuerdo al Censo General de Población y Vivienda 2010, realizado por el INEGI, en el estado de Guanajuato habitaban 5, 486,372 personas, de las cuales bajo el criterio de hablantes de lengua indígena, 15,204 eran considerados indígenas, que representan el 0.28% de la población total. El 61.8% también hablaban el español. Cabe señalar que según este censo, el estado de Guanajuato era uno de los tres estados de la República Mexicana con menos presencia indígena, solamente Coahuila de Zaragoza y Aguascalientes tenían el 0.2% (INEGI, 2013; Ramirez, 2012). En la encuesta intercensal 2015 realizada por el mismo INEGI, el estado de Guanajuato se equiparó con Coahuila de Zaragoza con solamente el 0.2% de población de tres años y más hablante de lengua indígena. No obstante, en la citada encuesta, el 9.1% de la población guanajuatense se auto reconoce como indígena.

Según los datos censales, el presente estudio se realizó en uno de los estados con menos presencia indígena porque fue previsible una tensión entre una mayor discriminación y menor sensibilidad hacia la diversidad de parte de la sociedad urbana y una fuerte actoría por parte de los miembros de los pueblos originarios por ser habitantes legítimos de la ciudad.

De los hablantes de lengua indígena censados en 2010, casi la mitad vivía en las principales ciudades: San Miguel Allende, Dolores Hidalgo, Guanajuato, León, Silao, Irapuato y Salamanca. En cambio, los municipios del noreste del estado: Xichú, Victoria, Tierra Blanca y San Luis de la Paz, concentran la mayor parte de la población indígena llamada originaria porque data de antes de la llegada de los españoles. Esta población es el 28% de las personas de habla indígena de Guanajuato. Los municipios que registraron mayor número de hablantes de lengua indígena originarios fueron Tierra

Blanca, donde se habla ñahñú y San Luis de la Paz, con hablantes de chichimeca-Jonaz. Cabe señalar que el grueso de esta población ha sido relegada históricamente por lo que presenta altos grados de marginación (INEGI, 2011; Jasso, 2012).

En el ámbito educativo, este mismo censo del INEGI (2010) indicó que en el año 2009, solamente 138 niños indígenas egresaron de las cinco escuelas primarias denominadas indígenas que se encuentran en todo el estado de Guanajuato. En el ciclo 2011-2012 egresaron 154 niños de las mismas cinco escuelas (INEGI, 2011, 2013).

En materia legislativa, en el estado de Guanajuato se expidió en el año 2011 la Ley para la Protección de los Pueblos y Comunidades Indígenas en el estado de Guanajuato. Esta ley es consecuencia de la agencia expresada por los indígenas del noreste del estado de Guanajuato quienes presionaron al gobierno estatal el cumplimiento a las obligaciones derivadas del artículo 2º y a la reforma al artículo 4º constitucional. Dicho texto normativo en su artículo 3 estipula la protección de los pueblos y comunidades indígenas originarios como lo son: el “Chichimeca, Ezar o Jonaz; Otomí o Ñahñú; y Pame”; así como de “los migrantes de los pueblos Nahuatl, Mazahua, Purépecha, Zapotecos, Wixárika, Mixtecos, Mixes y Mayas, y demás pueblos y comunidades indígenas que transiten o residan de forma temporal o permanente en la Entidad” (Ramírez, 2012; Sexagésima Primera Legislatura Constitucional del Estado de Guanajuato, 7 de junio de 2013). Esta ley serviría como marco para que los grupos étnicos pudieran exigir sus derechos y su reconocimiento como pueblos y comunidades indígenas. Sin embargo, la participación de las comunidades y grupos culturales fue escasa y pareciera que la citada ley ha tenido pocos efectos en la mejoría de la calidad de vida de los indígenas guanajuatenses. Además del artículo 3º, la ley aludida incluye solamente los artículos 53 y 54 acerca de indígenas migrantes:

Artículo 53. El Estado y los municipios procurarán, a través de las instancias competentes, la atención específica y el respeto a los derechos de los pueblos y las comunidades indígenas provenientes de otras entidades, que residen temporal o permanentemente en el territorio del Estado. En conjunto con la sociedad respetarán su trabajo, su permanencia y sus derechos.

Artículo 54. El Estado apoyará a los gobiernos municipales para implementar acciones y programas, a fin de promover el desarrollo humano integral de los indígenas migrantes. (Sexagésima Primera Legislatura Constitucional del Estado de Guanajuato, 7 de junio de 2013).

Aunque esta la ley es admitida en los diferentes municipios, es aplicada discrecionalmente por las autoridades. Por ejemplo, en León después de la aprobación de esta ley, el 13 de julio de 2011 se conformó el Consejo Consultivo Indígena municipal. El consejo está conformado por los representantes indígenas (un hombre y una mujer) de los cinco principales pueblos reconocidos en la ciudad y que originalmente llegaron de otros estados: hñãñho, p'urhepecha, mazahua, ñuu savi y náhuatl, así como varias autoridades municipales; el consejo es presidido por el director de Desarrollo Social (Jasso, 2012).

En contraste, a instancias de los líderes indígenas chichimecas y ñahñú, originarios de Guanajuato, hasta noviembre del 2012 se instaló el Comité Estatal de los Pueblos y Comunidades Indígenas para dar cumplimiento al artículo 64 de la Ley para la Protección de los Pueblos y Comunidades Indígenas en el Estado de Guanajuato. En este artículo se establecen las partes que integran el Comité Estatal de los Pueblos y Comunidades Indígenas, donde además de la representación de dicha población, se incluyen instituciones del gobierno estatal. La aparente apertura del sistema político en Guanajuato significa el reconocimiento y la concesión de algunos derechos a la población indígena (Bravo, 2012).

Además, con base en el artículo 7 de la ley para la protección de los pueblos y comunidades indígenas en el estado de Guanajuato, le correspondió a la Secretaría de Desarrollo Social y Humano llevar a cabo el Padrón de Pueblos y Comunidades Indígenas. Para ello y de conformidad con el artículo 4 de la ley, la Secretaría de Desarrollo Social y Humano tomó como criterio fundamental “la conciencia de su identidad indígena” para determinar a quiénes se les aplican las disposiciones contenidas en la ley para la protección de los pueblos y comunidades indígenas en el estado de Guanajuato. La información relacionada con la estructura, organización y cultura de los pueblos y las comunidades indígenas se recabó mediante una metodología participativa

de la población. De esta manera, al 2 de noviembre del 2012, el padrón de pueblos y comunidades indígenas del estado de Guanajuato, registró que en Guanajuato habitaban 67 mil 444 indígenas asentados en noventa y seis localidades de trece municipios (Ramírez, 2012). Solamente son estas localidades las que el gobierno estatal reconoce como comunidades indígenas, que en la clasificación de Durín (2008), se trata de agrupamientos indígenas congregados (CDI-Universidad Regiomontana, 2011). Cabe señalar que a la fecha del 23 de marzo del 2016, ninguna comunidad o indígena de León fue considerado en el Padrón de Pueblos y Comunidades Indígenas, no obstante en agosto de 2015, la Secretaría de Desarrollo Social y Humano (SEDESHU) del estado emitió una convocatoria para ampliar el padrón.

Al saber al menos cuantos son y dónde están los pobladores indígenas originarios del estado, se puede propiciar el respeto a los derechos humanos al potenciar los recursos para obras y acciones de beneficio colectivo.

La metodología participativa que se usó para elaborar el padrón, implica la agencia étnica para organizarse, empadronarse y exigir sus derechos. Pero ¿qué les ocurre a los grupos que no tuvieron esa capacidad? ¿Y a los migrantes indígenas a las ciudades del corredor industrial, particularmente, a León? ¿Qué les ocurre a los agrupamientos dispersos? O a ¿familias indígenas únicas? Parece que siguen condenados a la invisibilización. Los indígenas que migraron de otro estado siguen en desventaja, ya que la ley apenas los menciona y además, difícilmente podrán empadronarse por no tener un espacio geográfico específico para poder ser reconocidos como sujetos de esta acción social colectiva.

3.4 Situación de los migrantes indígenas en la ciudad de León

El censo de población y vivienda del 2005, mostró una población de 5512 indígenas migrantes, en el Censo del 2010 se registraron 3191 hablantes de diferentes lenguas de los 1, 436,480 pobladores estimados en León, es decir, apenas el 0.22%. Pareciera que la población indígena bajó considerablemente pero esto se debe por un lado, a problemas en el registro censal y por otro, al bajo registro. El subregistro de esta población se debe probablemente a que el censo cuenta a los hablantes de lengua indígena pero éstos niegan hablar otra lengua diferente al castellano porque temen ser

discriminados. Lo anterior se observó en los estudios de Jasso (2012) y en los foros anuales 2014, 2015 y 2016 que se celebran con motivo del Día Internacional de la Lengua Materna en el que varias personas de diferentes culturas y edades declaran sus vivencias y temores a ser excluidos y violentados cuando hablan su lengua materna.

Sin embargo, en ambos censos (2005 y 2010), sí se conservaron las culturas de mayor presencia en León: ñahñú, mazahua, nahua, p'urhepecha y mixteca, donde ya muchos de ellos son nacidos en la ciudad. Pero, ni en los censos del INEGI, que toman como criterio ser hablantes de lengua indígena; ni en el padrón de pueblos y comunidades indígenas del estado de Guanajuato, que toma como criterio “la conciencia de su identidad indígena”; existen registros concretos y confiables sobre el porcentaje de cada grupo cultural con respecto al total de indígenas o al total de habitantes en la ciudad de León (INEGI, 2011; Jasso, 2012).

No obstante su situación actual, en 1999, la comunidad mixteca asentada cerca de las vías del tren, en conjunto con las familias ñahñú, mazahua y p'urhépecha, gestionaron vivienda y servicios públicos ante la Procuraduría de los Derechos Humanos. También contemplaron la construcción de una escuela para sus niños y sus niñas que carecían de una formación de educación básica.

3.4.1 El Centro de Desarrollo Indígena Loyola (CDIL)

Como respuesta a las gestiones realizadas por las comunidades indígenas residentes en la ciudad de León y con apoyo del patronato de las Casas Hogar Loyola, en el año 2000 nace el Centro de Desarrollo Indígena Loyola (CDIL).

En el momento del trabajo de campo (desde septiembre 2013 hasta mayo del 2014), en este centro comunitario vivían en total 23 familias de los grupos culturales náhuatl, p'urhépecha, hñãñho, mazahua, y ñuu savi (jornaleros agrícolas), que a decir de los directivos del centro, habían encontrado no sólo una casa temporal, escuela y alimentación sino un “segundo hogar” (Lux-Comunicación, 2011). El CDIL no es un espacio segregado ni segregador, ya que, por una parte, quienes viven ahí tienen las puertas abiertas, se desplazan a cualquier lugar del municipio; vienen a la hora que quieren o pueden; se salen a vivir a otro lugar o se quedan en el centro. Por otro lado, la mayoría de los grupos indígenas que han migrado a León viven su cotidianidad en

diferentes lugares de la ciudad. Más bien, este centro comunitario es un lugar de congregación, pues a él acuden las familias indígenas que buscan apoyo para la autogestión de sus derechos, por ejemplo, de salud, de vivienda, de educación, de trabajo o de asuntos legales.

Aunque no es mi intención describir exhaustivamente los grupos culturales a los que pertenecen la mayoría de los actores de este esfuerzo investigativo, considero necesario desarrollar algunas ideas que apunten a contextualizarlos, puesto que cada grupo indígena es diferente.

La cultura náhuatl o nahua, es uno de los grupos étnicos mesoamericanos más importantes histórica, cultural y numéricamente. En su acepción de idioma, náhuatl significa "hablar con claridad", entendido como denominación étnica, se traduce como "sagaz" o "astuto".

A los nahuas se les llamaba aztecas o mexicas por el grupo que estaba asentado en la región de Tenochtitlán y hablaban la lengua náhuatl, la cual difundieron en todo su vasto imperio, mediante sus conquistas ideológicas y económicas.

En la actualidad, los nahuas siguen siendo el grupo indígena mayoritario en la República Mexicana, y se localizan desde Durango hasta el sur de Tabasco. En donde existen núcleos poblacionales abundantes, los nahuas se encuentran comúnmente conviviendo con otras etnias, hecho que ha dado como resultado fenómenos de intercambio cultural; este factor ha generado particularidades culturales en cada uno de estos pueblos.

Muchos grupos nahuas han migrado a diferentes partes del país, trabajando como jornaleros en los campos o como vendedores de flores, de muebles, de artesanías o de golosinas en las calles de las ciudades (Centro de Formación Humanista [CFH], 2016; Universidad Autónoma de México/CDI, 2009).

La lengua náhuatl es la más hablada en México, tiene más de un millón y medio de hablantes y se conocen 30 variantes lingüísticas (INALI, 2016; INEGI, 2015). Las familias nahuas relacionadas con el CDIL en su mayoría se movilizaron de Loma Linda, Atlahuilco, Veracruz.

Estos pueblos nahuas conservan su identidad manifestada a través de sus ritos, tradiciones y costumbres. Su religiosidad es un sincretismo entre sus creencias

ancestrales prehispánicas y la religión católica, por ejemplo, se festeja el Xochitlalis para ofrecer las siembras a la madre tierra.

Otras de sus fiestas más importantes son el día de Todos los Santos y el Año Nuevo. Las mujeres visten con faldas negras de lana, paño o fieltro que atan con un cinturón de tela de diferentes colores llamado en náhuatl “Ilpicatl”, su blusa blanca con un holán bordado y listones de colores, se viste fajada dentro de la falda (Figura 3).

Figura 3 Madre de la cultura náhuatl



(Centro de Formación Humanista, 2016a)

La cultura p'urhépecha viene del vocablo *pórhe pecha*, que significa “auténticos hombres”, cada uno de sus integrantes es un p'urhé o p'uré es decir, gente o persona; esto implica una autoafirmación como seres humanos y pueblo en general. Los p'urhépecha viven en las regiones lacustre y montañosa, del centro de Michoacán. La población p'urhépecha se concentra sobre todo en veintidós municipios, sin embargo, los hablantes de la lengua p'urhé se distribuyen en noventa y cinco de los ciento trece municipios del estado.

El idioma p'urhé no tiene parentesco lingüístico cercano con ninguna de las lenguas originales que se hablan en México. Se reconocen tres variantes lingüísticas: la de la región lacustre, central y serrana.

La principal actividad productiva de la región es la agricultura pero el cultivo de la tierra es insuficiente para la manutención de las familias, por lo que la mayor parte de las

localidades rurales p'urhepecha tienen un alto grado de marginación y son consideradas expulsoras de población hacia otras regiones del país y a los Estados Unidos en busca de empleo. Otra fuente de ingresos es la producción artesanal, la cual es variada, destacan los muebles en madera, instrumentos musicales y artículos de alfarería que venden en las ciudades aledañas. La comunicación vía terrestre está conformada por una red de caminos de brecha y caminos rurales conectados al sistema carretero estatal y federal, a través de los cuales es posible trasladarse a la capital del estado y otras ciudades importantes de la entidad. Sin embargo, aún existen numerosos asentamientos que están al margen de una buena comunicación. La religión tradicional del pueblo p'urhepecha ha sido prácticamente reemplazada por la católica en la mayoría de sus poblaciones, de ahí que sus festividades se ajusten al calendario litúrgico. Las principales celebraciones se llevan a efecto en Cherán, destacando la dedicada a San Francisco, patrono del pueblo; le siguen en importancia la de Corpus Christi en la que se realiza una procesión de paneleros o recolectores de miel; y la del "Niño", el 25 de diciembre, en la que se ejecuta la danza de "Los Negritos" o "La Pastorela", entre otros festejos. En el altar doméstico se ora y ofrenda tanto a los santos católicos como a sus antiguos dioses.

Las mujeres desde niñas aprenden la gran riqueza gastronómica de su pueblo. Muchos de los platillos son especiales para cada fiesta o celebración (UNAM/CDI, 2009). Las mujeres se visten con costosos y coloridos vestidos plisados y bordados (Figura 4).

Figura 4 Madres de la cultura p'urhepecha 2016



(Centro de Formación Humanista, 2016b)

La cultura ñähñu u otomí es la más compleja en su autodeterminación. Del origen y significado de la palabra "otomí" existen diversas versiones; algunos aseguran que este pueblo fue nombrado por los mexicas con la palabra náhuatl "totomitl" que significa "ave flechada", cuyo gentilicio se traduce como "cazadores que llevan flechas", o bien que proviene de "otoac", "el que camina" y mitl, "flecha", es decir, "los que caminan cargados de flechas". Otros estudiosos afirman que la palabra proviene de dos vocablos de su propio idioma, "otho", "que carece de todo", y "mi", "pueblo sin residencia". Una versión más, señala que deriva del nombre de un caudillo del grupo, llamado "Oton" (UNAM/CDI, 2009). Lo cierto es que, los otomíes utilizan varios términos para autodenominarse, entre los cuales Hñähñu, ñähñu o Nähñu son los más generalizados y significan: "los que hablan otomí (lengua nasalizada)".

Sin embargo, cada región se particulariza por su variante lingüística, aun en poblaciones cercanas entre sí. En la región de Amealco del estado de Querétaro, se encuentra Santiago Mexquititlán, de donde provienen las familias de los y de las niñas participantes en el estudio. Su lengua es el hñähño²⁸, es decir "los que hablan (hñä) el ñho" y prevalece en el uso cotidiano de las familias, principalmente de las mujeres mayores, aunque Questa y Utrilla (2006) señalan que en regiones del Estado de México esta lengua está en peligro de extinción al ser desplazada por el español.

En el Valle del Mezquital y el valle meridional de Querétaro y en el Estado de México se habla la variante Hñähñu o hñähñu y sus hablantes se autodenominan Nähñu o ñähñu (Barrientos, 2004; Kuhl, s/f). Por otra parte, el pueblo Otomí o Nähnú es reconocido por la Ley como originario del Estado de Guanajuato (Sexagésima Primera Legislatura Constitucional del Estado de Guanajuato, 7 de junio de 2013).

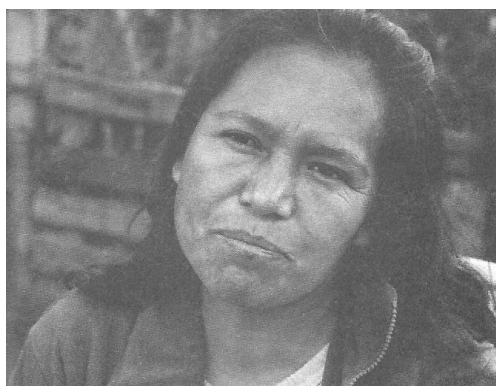
A los pueblos otomíes del norte del Estado de México y del sur de Querétaro, los une una historia común determinada por múltiples procesos colonizadores desde tiempos precolombinos. Cuando los españoles empezaron la colonización en el área, se apoyaron en los hñähño para realizar avanzadas colonizadoras que dieron origen a otros pueblos Hñähñu en los actuales estados de Querétaro, Guanajuato e Hidalgo.

²⁸ Con base en los estudios lingüísticos de Edwald Hekkings (1995) como se citó en Questa y Utrilla, 2006.

Desde entonces y no obstante, la discriminación, las relaciones de parentesco y la lucha por la reproducción cultural son elementos aglutinantes en torno a una identidad étnica contemporánea. En las fiestas patronales, las comunidades llevan de visita sus imágenes a los templos de las localidades vecinas. Esta práctica es común para toda la región. Los templos comunales católicos son de suma importancia en cada una de las comunidades, pues se les considera el lugar de la divinidad, así como la residencia principal de los santos protectores y de los antepasados fundadores. Es ahí donde se concentran las fiestas y celebraciones del calendario ritual comunitario y hacia donde se dirigen las obligaciones del sistema religioso de cargos tradicional. Entre sus fiestas importantes está el “Día de muertos” porque para los hñäñho recordar a los padres, antepasados y santos patronos es una obligación, así como transmitir esta costumbre a las nuevas generaciones (Questa y Utrilla, 2006; Vázquez y Prieto, 2013).

Actualmente, en el aspecto económico, la agricultura en muchos casos ya no es ni de subsistencia, por lo cual, las familias migran a las ciudades cercanas incluyendo la ciudad de León, Guanajuato, donde muchos hombres se incorporan a la clase obrera y en menor grado, las mujeres al servicio doméstico o al comercio informal de sus muñecas de trapo y otras artesanías. Las mujeres que se quedan en sus comunidades a cargo de sus hijos, en las labores agrícolas o de pastoreo, visten blusas y faldas brillosas y coloridas. Pero, las mujeres relacionadas con los protagonistas de esta investigación, por sugerencia o imposición de sus esposos, han cambiado sus trajes y su lengua hñäñho por la vestimenta y lengua ciudadinas para evitar ser discriminadas (Figura 5).

Figura 5 Madre de la cultura hñäñhö



(Tlioli Ja' Intercultural, 2015)

De la familia **ñuu savi** que vivía en el CDIL, una niña y un niño asistían a la escuela, lugar de la investigación. Estos niños mixtecos eran jornaleros agrícolas y su situación fue *sui generis* pues no pertenecían a la comunidad mixteca asentada en las cercanías de las vías del tren. Los padres aceptaron dejarlos en el CDIL a instancia de las autoridades del mismo, mientras ellos seguían su ruta migrante.

El análisis y discusión sobre los indígenas jornaleros agrícolas migrantes queda fuera del alcance de esta tesis por lo que solamente se delinea el problema para enmarcar la actoría de la niña y el niño mixteco en el ámbito escolar. La Montaña de Guerrero forma parte de la región mixteca o Ñuu Savi, que se extiende por el extremo sur de Puebla, el noroeste de Oaxaca y el oriente de Guerrero. Esta región se encuentra entre las más pobres y ecológicamente más devastadas del país. Las comunidades rurales indígenas de la Montaña de Guerrero huyen de las condiciones en que viven (Glockner, 2008; Tlachinollan, 2013). No obstante, Glockner (2008) encontró que las y los niños mixtecos que habían dejado la montaña estaban enlazados a ella por las fiestas, sus familias, la sensación de pertenencia donde todos se conocen y hablan el mismo idioma. De manera contrastante, estos actores verbalmente también afirmaron que “no hay trabajo”, “no hay nada que comer”, “allá llueve todo el tiempo”, las casas no son de “piso”, “no agarra la tele”, “no hay mercados” y “todo lo venden muy carísimo”, pareciera que ya no se puede volver ni vivir ahí, la cultura migratoria se ha trazado de generación en generación y permea en muchos hogares de las zonas campesinas e indígenas del estado (Glockner, 2008, p. 22). Guerrero es una tierra de migrantes puesto que ocupa el quinto lugar de migración al extranjero y el primero a nivel nacional de migrantes internos ya sea temporales o permanentes. Los y las jornaleras agrícolas son migrantes estacionales pues se movilizan con base en los ciclos de cosecha en otros estados como lo es Guanajuato. La pobreza es una condición para migrar, pero quienes migran para vivir, son víctimas de abusos que ellas y ellos aceptan para subsistir (Tlachinollan, 2013). En una conferencia de prensa del 30 de abril del 2015, Giovanna Battaglia, directora del CDIL, señaló las difíciles condiciones que enfrentan los y las jornaleras agrícolas que arriban a los campos agroindustriales de los alrededores de León, Guanajuato en la época de la cosecha de chile jalapeño o serrano. Battaglia afirmó

que desde 2011 se ha detectado que cientos de familias jornaleras migran desde la Montaña de Guerrero, principalmente de la zona Na Savi Mixteca.

Los migrantes que arriban a las cercanías de León, viven en condiciones de hacinamiento, sus jornadas laborales son largas, sin días de descanso y mal pagadas. Las niñas y los niños que no cortan chile, cuidan a sus hermanos menores dentro de los surcos de tierra o en las orillas del terreno de cultivo, sentados en hules durante diez o doce horas bajo los rayos del sol, sin posibilidades ni siquiera de tomar agua (Lado B, 2015). Se muestra una fotografía (Figura 6) con familias que regresaban de trabajar en un campo agrícola de Barretos, en León Guanajuato el ocho de junio de 2013.

Figura 6 Familias jornaleras de Cochoapa el Grande, Guerrero



(Tlachinollan, 2013).

Los párrafos anteriores muestran la diversidad de los pueblos originarios que se ponen en contacto dentro del CDIL con sus encuentros y desencuentros.

En medio de las tensiones y conflictos interculturales, en la mayoría de las ocasiones, los habitantes del CDIL participan con la comunidad para construir y trabajar en sus talleres de carpintería, cultivos, artesanías, etc. Asimismo, se organizan para lograr el agenciamiento que les permite tener voz ante el Estado, municipio u otras instancias y obtener la satisfacción de algunas necesidades básicas como son una escuela para sus hijos y una vivienda digna o un terreno para edificarla.

Pero también, en varios momentos, los conflictos interculturales y las luchas de poder se hacen presentes, por ejemplo: por el uso y la forma de ocupar el espacio del

CDIL; por conseguir los apoyos económicos y materiales que les llegan o por las costumbres de cada grupo cultural o familiar que interfiere con el de los otros.

Aunque inicialmente el tiempo de la estancia de las familias en el Centro de Desarrollo Indígena Loyola se limitaba a tres años, algunas familias se han establecido por más de trece años, además de que han encontrado la forma de vivir del asistencialismo del patronato. Dichas situaciones son expresiones de agencia que les permiten sobrevivir a la pobreza y a la migración.

En las siguientes líneas se hace una descripción etnográfica del área física del Centro en el momento del trabajo del campo, ya que el CDIL y su escuela están en constante renovación.

Frente a la entrada principal estaba un baldío que era cancha de futbol que colinda con el boulevard Timoteo Lozano. El CDIL consta de un terreno de aproximadamente 300 x 60 metros. Al cual se llega por la calle Río Verde que está cerrada y es de terracería. La parte sur se delimitaba por malla ciclónica con una puerta de doble hoja del mismo material de seis metros aproximadamente. El oeste, también delimitado con malla ciclónica, colinda con una torre de radiocomunicación y terreno baldío. El norte está delimitado por una barda con el rastro municipal de aves y el este, con una barda con el centro antirrábico. Dentro de este perímetro, a la entrada al lado derecho se encuentra el contenedor de basura y hacia su derecha el sistema eléctrico con switch y transformador propio de todo el Centro de Desarrollo Indígena Loyola. Ahí mismo estaba un pequeño invernadero rústico de baja altura de siete por tres metros aproximadamente, con dos hileras de sembradío con milpa (maíz) y frijol. A su derecha se iniciaba una estructura techada de sesenta metros aproximadamente que hacía las veces de salas de uso múltiples y donde, se daban las clases de danza y artísticas.

En el lado este (de norte a sur) un tejaban cubierto con lámina negra hacía las veces de almacén de insumos de los habitantes y bodega de los talleres. Existe un taller de alfarería de yeso en la parte noreste del terreno.

Frente a la sala de usos múltiples y parte central del terreno se encontraban las viviendas constituidas por una galera dividida en nueve casas hacia cada lado, con techo aislante, en dos aguas, y sistema de ventilación superior. Cada casa tenía dos ventanas, una recámara y piso de cemento. La oficina ocupaba una de estas casas y estaba

ubicada en la esquina nororiente de este pequeño complejo habitacional. Adyacente al oriente, se encontraba un filtro de agua de alta eficiencia para potabilizar el agua del aljibe. La pared externa de la oficina funciona como mural pictórico que plasma los diversos grupos que habitan el Centro. Este mural sirve como fondo a una explanada de cemento. Frente al taller y frente a la oficina, en el límite del rastro municipal de aves existían unas galeras en malas condiciones de triplay con un escudo de Alcohólicos Anónimos (AA Grupo Loyola). A la derecha de esta galera, se encuentran los lavaderos y área de tendido llegando hasta la esquina nororiente. Frente a estos lavaderos y la capilla, se encuentran el área de baños comunitarios, dividido para hombres y mujeres con lavabos y regaderas (tres, cinco y siete respectivamente para cada género). La capilla funcionaba también como área de trabajo y biblioteca, se encuentra orientada de este a oeste de aproximadamente veinte por seis metros. Este espacio cuenta con piso de cemento y techo a dos aguas de cinco metros de altura de lámina sobre estructura de acero, siendo su entrada en la parte sur de la misma. Ahí había un librero y mesas de trabajo. Separada con malla ciclónica estaba la sala de computadoras, tenían nueve computadoras con internet y un pintarrón. La cancha de futbol de tierra estaba ubicada entre las galeras de AA grupo Loyola y la oficina con una mini portería desvencijada. En esta cancha fue construida una cancha de cemento para básquet y volibol a finales de noviembre de 2013 (Figura 7).

Figura 7 Mapa del Centro Indígena Loyola



(Elaboración propia, 2013).

3.4.2 Centro Educativo Intercultural Nenemi (Nenemi)²⁹

Como resultado de las negociaciones de los grupos indígenas con el gobierno estatal y con apoyo de la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG), se construyó un aula móvil a orillas del asentamiento mixteco (junto a las vías del tren). Con base en la distribución sectorial de la SEG, el aula pertenece a la misma supervisión que la escuela primaria bilingüe José María Morelos y Pavón, en la colonia Morelos, mejor conocida como el “Guaje”. Esta escuela general atendía población hñãñho por lo que la SEG consideró al aula móvil como una extensión de la misma. Cabe señalar que el aula móvil y la escuela en el “Guaje” están situadas geográficamente en distintos lugares.

La escuela se organizó en dos turnos. El turno matutino atendió a los niños y niñas hñãñho de la colonia Morelos con un asesor de lengua hñãñho y el turno vespertino³⁰ se abrió para los infantes, principalmente de la comunidad mixteca, con un maestro de la misma cultura, sumándosele un auxiliar para hacer un diagnóstico sobre la situación de los nuevos alumnos en el aula móvil.

A comienzo del año 2001, las actividades en el aula móvil dieron inicio, junto con un espacio dentro del Centro de Desarrollo Indígena Loyola A.C. Cabe mencionar que el CDIL está situado cerca del patio de Ferrocarriles Mexicanos donde se encuentra el asentamiento mixteco. El aula del grupo de primero, segundo y tercero de primaria estuvo en dicho Centro, quién se solidarizó con la causa de la educación de los niños y niñas indígenas facilitando un nuevo salón.

Debido a que la escuela estaba integrada por alumnos de cuatro culturas: hñãñho, náhuatl, p’urhepecha y ñuu savi, las salidas a sus pueblos por fiestas patronales, o cumplimiento de usos y costumbres variaba según la cultura. La escuela se guiaba por el Programa de Educación Indígena vigente en los planes de estudio establecidos por la Secretaría de Educación de Guanajuato. Otros programas vinculados de la SEG con los que contaba la escuela fueron Enciclomedia III y Programa de Escuelas de Calidad VI (Battaglia, 2012; Centro Educativo Intercultural Nenemi, 2012).

²⁹En el momento del trabajo de campo (desde enero 2013 hasta mayo del 2014).

³⁰ Cabe señalar que la escuela indígena está registrada ante la SEP como turno vespertino pero sus actividades son en el turno matutino.

El INEGI censó en 2010 a esta única escuela indígena bilingüe llamada José Ma. Morelos y Pavón. Dicha escuela, en el año 2009 contó con dos maestros indígenas y tuvo un egreso de solamente dos alumnos.

En el ciclo escolar 2010-2011 se registró una matrícula de 48 alumnos en total. La mayoría de los alumnos, el 29%, cursaban 6° grado, pero según datos del INEGI, solamente egresaron 5 alumnos. (INEGI, 2011, 2013; SEP, 2011). Oficialmente los niveles de deserción de tal centro escolar fueron de 1.9%, sin embargo, la matrícula era flotante en cuanto a la regularidad de la asistencia, por condiciones económicas o vínculos con los pueblos de procedencia (Centro Educativo Intercultural Nenemi, 2012; INEGI, 2013).

Además, está escrito en la carpeta pedagógica de la escuela Nenemi que las niñas y los niños que asistían a la escuela primaria indígena bilingüe, presentaron bajo aprovechamiento escolar de acuerdo con los resultados arrojados en la prueba ENLACE. Ninguna escuela estuvo por debajo de ésta. Aunque en la escuela no había ninguna persona reprobada y en consecuencia ninguno había repetido algún grado escolar, el rezago de las y los niños fue muy alto (Centro Educativo Intercultural Nenemi, 2012).

Los resultados se atribuyeron al grado de marginación del contexto en que vivían los niños, aunque, según la Secretaría de Educación Pública (SEP), la escuela se ubica en el nivel medio del índice de marginación³¹. Aunado a lo anterior, se encontraba la problemática de los docentes para atender niños de cuatro culturas diferentes y grados distintos. Es decir, las condiciones del contexto escolar no favorecían la accesibilidad a la educación y mucho menos, que este acceso fuera de calidad.

Las citadas situaciones causaron un desacuerdo entre la Dirección del Centro de Desarrollo Indígena Loyola y la supervisión de la Secretaría de Educación Pública en Guanajuato. Así, las dos aulas se convirtieron en dos escuelas, la escuela pública indígena bilingüe y la escuela privada intercultural Nenemi.

³¹Índice que permite establecer diferencias en áreas geográficas según el impacto global de privaciones como resultado de falta de acceso a la educación y a la salud, la residencia en viviendas inadecuadas y la percepción de ingresos monetarios insuficientes (Carpeta pedagógica, Escuela Intercultural Bilingüe "Nenemi", 2012).

El patronato de las Casas Hogar Loyola apoyó el proyecto de la escuela y como fruto de este esfuerzo, en agosto del año 2011, Nenemi³² abrió sus puertas incorporada a la SEG pero en una sección de supervisión diferente a la de la escuela pública. El Centro Educativo Intercultural Nenemi está registrado ante la SEG como “Nenemi”, escuela primaria general incompleta, de turno matutino, con sostenimiento particular y estructura grupal multigrado (Secretaría de Educación de Guanajuato, 2011).

El Patronato Loyola ha seguido apoyando económicamente a la escuela y entre otros gastos, este patronato pagaba los honorarios del subdirector, la maestra de computación y los jóvenes voluntarios. Los honorarios de la directora y la trabajadora social los aporta también el Patronato Loyola pero bajo el presupuesto del Centro Indígena Loyola, no de la escuela. Los honorarios de los profesores de primaria y de la profesora de preescolar, los absorbe el Instituto Lux³³ con quien se firmó un proyecto de vinculación que abarcó desde el aspecto pedagógico hasta el administrativo. El objetivo de este acuerdo fue el enriquecimiento de los alumnos de ambas escuelas al trabajar y respetar la diversidad cultural (Battaglia, 2012, 2013; Lux-Comunicación 2011).

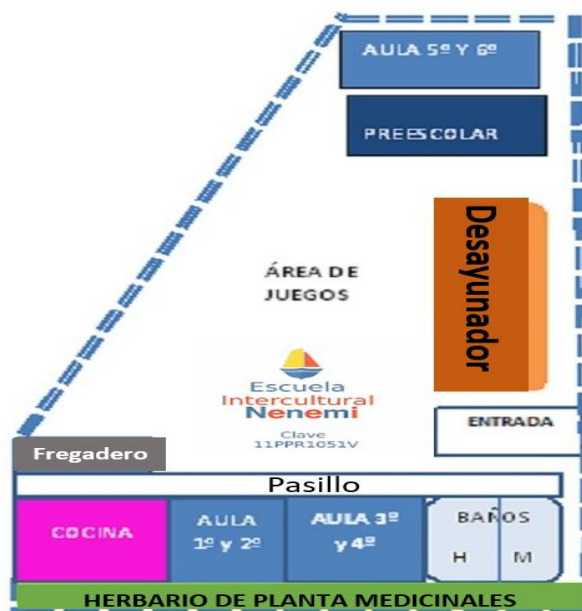
La escuela está separada casi simbólicamente del CDIL mediante malla ciclónica en malas condiciones. La cancha, huertos, biblioteca y sala de cómputo están situados fuera de la malla. La escuela tenía una puerta de entrada hecha de hierro y pintada de café. En la parte oriente en el nivel central, colindando con baldío de la torre de comunicación, estaban tres aulas y en la esquina, la cocina, hacia la entrada se encontraban dos baños, uno para hombres y otro para mujeres.

Al centro de estas tres aulas y al aire libre, se encontraba el área de juego infantiles que constaba de resbaladilla, columpios, subibaja de importación (alguna donación), así como una línea de mesas y sillas donde desayunaban los alumnos y maestros. Al límite con la escuela, en una pequeña área de dos por cuatro, aproximadamente se situaba el herbario de plantas medicinales (Figura 8).

³² En náhuatl: Caminar, marchar.

³³ Escuela privada de educación básica y media superior conformada por laicos y jesuitas.

Figura 8 Mapa del Centro Educativo Intercultural Nenemi



(Elaboración propia, 2013).

La escuela cobraba una cuota a los padres de familia que era fijada con base en un estudio socioeconómico. A decir de la trabajadora social, las cuotas variaban en 5 niveles, que en el momento del trabajo de campo oscilaban entre 100 y 220 pesos por niño y los padres y madres de familia podían decidir en cuántos abonos las pagaban.

También realizaban descuentos hasta del 50% a las familias que tenían muchos niños en la escuela. La cuota incluía dos uniformes completos y sus útiles escolares. Los niños podían tener beca de oportunidades o “SUBE raíces”³⁴, también se les tramitaba el Pagobus (para el transporte). El dinero recaudado servía como “caja chica” en la escuela.

El Centro educativo contaba con un “Departamento de Nutrición”, asesorado por pasantes de la Licenciatura de Nutrición y Ciencia de los Alimentos de la Universidad Iberoamericana León.

Se tenía una cocinera empleada por la escuela, las madres de familia y voluntario(a)s apoyaban en los quehaceres de la cocina y en el servicio de alimentos (Battaglia, 2012). El horario regular de clases era de 8:30 a 16:00 cuatro días a la semana

³⁴ SUBE raíces: Sistema Único de Becas de EDUCAFIN (programa del Instituto de Financiamiento e Información para la Educación) que les otorga el gobierno del Estado a las y los niños indígenas.

(excepto el jueves con jornada de 8:30 a 14:00) porque los niños asistían a una hora de artes plásticas y danza impartidos por personal del Instituto Cultural de Guanajuato. En el espacio escolar se incluía dos comidas de los niños y una colación, con costo por niño/día de tres pesos.

Debido a la multiculturalidad y modalidad multigrado de los grupos, los maestros trabajaban con niñas y niños que hablaban lenguas diferentes a la suya, por eso se decidió que las clases fueran en castellano.

En los dos ciclos lectivos anteriores al 2013-2014, el bilingüismo se fortalecía todos los viernes a última hora, con clases de “Lengua y Cultura” donde cada maestro trabajaba con las y los niños que hablaban su lengua y practicaban sus usos y costumbres.

En el ciclo escolar 2013-2014, se decidió en el Órgano Colegiado Escolar (OCE)³⁵ que la lengua se debía fortalecer de manera transversal. Por tanto, en los salones había ambientación en las cuatro lenguas como dibujos con los números o ciertas palabras; los maestros les hablaban a los niños en su lengua materna, ejemplo, la maestra de primero y segundo era nahua y les hablaba en náhuatl a sus alumnos que mayoritariamente eran de esa cultura.

En un acercamiento a la organización por ciclos escolares o educativos³⁶, la escuela tenía cuatro grupos: preescolar (aún sin incorporar a la SEG), primero-segundo, tercero-cuarto y quinto-sexto.

Los cuatro profesores ³⁷ eran de origen indígena pero vivían fuera del Centro de Desarrollo Indígena Loyola (Véase la Tabla 1).

³⁵ El Órgano Colegiado Escolar o Consejo Técnico Escolar tiene como fin ser un espacio mensual de reflexión y análisis de docentes y directivos con fundamentos teóricos, técnicos y pedagógicos del quehacer educativo con fines de mejora de la calidad de la educación básica mexicana. Se pretende poner en el centro temas concretos del aula que se analizan, también se comparten experiencias, estrategias, materiales y lecturas para su atención (SEG, 2013).

³⁶ Un ciclo educativo es una unidad de organización que se conforma por un conjunto de contenidos, desarrollo de actitudes y dominio de capacidades que deben lograrse en un periodo de tiempo determinado. Un ciclo se constituye por varios grados que están articulados por ejes de desarrollo. Los ciclos educativos toman en cuenta las características cognitivas, socio-afectivas y biológicas de las y los estudiantes (Aguerrondo, 2009; Rincón, 2010).

³⁷ Tres mujeres (una hñāhñu, una hñāño y una nahua) y un hombre p'urhepecha.

Tabla 1 Plantilla del equipo de formación

EQUIPO DE FORMACIÓN	CULTURA	ESCOLARIDAD	INSTITUCIÓN	Años de servicio
Preescolar (MP)	Hñahño (Santiago Mexquititlán, Querétaro)	Estudiante de 5° semestre de Normal Preescolar.	Normal privada José Vasconcelos.	2
Primero y Segundo (M12)	Nahua (Veracruz)	-Licenciatura en Gestión Intercultural. -Estudiante de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica educativa.	-Universidad Veracruzana Intercultural. -UCIRED -Puebla.	3
Tercero y Cuarto (M34)	P'urhepecha (Comachuen, Michoacán)	-Estudiante de 7° Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria para el medio Indígena -Trabajo como formación en Purépechas	Universidad Pedagógica Nacional. (UPN)	1
Quinto y Sexto (M56)	Hñahño (Tolimán, Querétaro)	-Licenciatura en Educación Primaria. - Maestría en Análisis y Desarrollo de la Educación Básica. - Pasante de la Maestría en Política y Gestión Pública.	-Normal de Querétaro. -Puebla. -Universidad Iberoamericana León.	10
Computación	Mestiza	Licenciatura en sociología	Universidad de Guanajuato.	2
Educación Física (EF)	Mestizo	Becario estudiante de 5° semestre de Preparatoria.		0.5
Artísticas (MA)	Mestizos	Licenciaturas	Instituto Cultural de Guanajuato.	
Trabajo Social	Mestiza	Licenciatura en Trabajo Social.	Universidad de Guanajuato.	2
Subdirector (SU)	Mestizo	-Licenciado en Pedagogía. - Estudiante de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica educativa.	-Universidad Iberoamericana León. -UCIRED Puebla.	4
Directora (DI)	Mestiza	-Licenciada en Ciencias de la Educación. - Maestría en gestión política.	-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. -Universidad Iberoamericana León.	4
Taller de Nutrición	Mestiza	Licenciatura en Nutrición y Ciencia de los Alimentos Estudiante de maestría en fotografía	Universidad Iberoamericana León	1

(Elaboración propia, 2013)

El equipo de formación de la escuela señaló que en ésta se reconocía la diversidad y a las niñas y a los niños se les permitía adquirir distintas herramientas culturales. Marcaron que se trataba de abrir un camino de inclusión y de respeto a las raíces y tradiciones de los distintos pueblos de los estudiantes. Las autoridades institucionales juzgaron que su programa educativo era flexible y consideraba a la cultura y al contexto para integrar una educación inclusiva y equitativa, principios que contribuyen a la construcción de una educación de calidad. Por ello, se reconocieron 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” (Centro Educativo Intercultural Nenemi, 2012).

La escuela trabajaba por proyectos didácticos que eran diseñados en las asambleas docentes. Los proyectos fueron las “lentes” que enfocan el trabajo escolar cotidiano. En el primer ciclo escolar de Nenemi 2011-2012 todavía sin un marco metodológico y estratégico definido, cada proyecto tuvo características de construcción diferentes y se logró un proyecto escolar denominado: “Botiquín botánico y comunitario” del que se desprendieron tres sub proyectos: Naturaleza y persona³⁸, ¿Qué aporta la naturaleza al cuidado de nuestra salud? ¿Por qué no hay agua en León, Guanajuato? En los tres proyectos tuvieron actividades dentro de aula y comunes, como entrega de productos por salón, reflexiones comunes y eventos rituales como el Xochitlalis, siembra plantas medicinales y día de la Santa Cruz. Los padres y madres de familia y la comunidad del Centro de Desarrollo Indígena participaron en las actividades (Rodríguez, 2012).

Los proyectos tenían una vinculación fuerte con el huerto escolar y con su herbario con plantas medicinales tradicionales, de donde obtenían tés y pomadas. Además, hacían composta para abonar la tierra, donde también sembraban la milpa y otros vegetales. Aquí se muestra la incorporación y el diálogo de saberes comunitarios con los contenidos del currículum oficial. Otras actividades y celebraciones que conformaron el calendario escolar fueron el Día de los Reyes Magos, el Año Nuevo P’urhépecha, el Día del Amor y de la Amistad, el Día de la Lengua Materna, el Xochitlalis, el Día de las Niñas

³⁸Único sub proyecto que ha contado con financiamiento y que tuvo una devolución a la comunidad.

y de los Niños, el Día de las Madres, el Día de la Independencia de México, el Día de los Muertos y el Aniversario de la Revolución Mexicana.

En el ciclo escolar 2012-2013, se sistematizó más el esquema de trabajo ya que especificaba las áreas de aprendizaje, aprendizajes esperados y los ejes de formación, relacionando los contenidos oficiales de la SEP con el proyecto y los aspectos culturales. A partir de la visita que las niñas y niños hicieron a la feria de León en enero del 2013, surgió el proyecto de la “Granja”, pero debido a su amplitud y dificultad para implementarla físicamente, se decidió dividirlo en cuatro sub proyectos. Los objetivos generales fueron: “Tener un espacio, creando con los niños y niñas reglas para el cuidado: Construir formas de vivir y convivir con los otros seres vivos Apostarle a la cooperación y participación entre todos desde nuestras diferencias” (Rodríguez, 2013). De manera paralela se realizaron otros proyectos, se cita el relacionado con los derechos indígenas que incluyó una exposición de fotografías del EZLN y de su “escuelita”.

Para el ciclo escolar 2013-2014 en el Programa Anual de Trabajo se propusieron los proyectos didácticos bimestrales derivándolos de espacios de análisis del contexto social y de las necesidades de aprendizaje de las niñas y los niños; sin embargo, el tiempo era flexible pues dependía del avance y abordaje en cada grupo y la relación del proyecto con los temas específicos del curriculum de la SEP. Por ejemplo, el tema del primer proyecto fue “La Revolución Mexicana y el derecho a la alimentación” debido a que se detectó la problemática de que los niños y las niñas estaban desperdiciando la comida. Sin embargo, los proyectos se iban sumando para convertirse en lo que el equipo de formación denominó “espacios permanentes”. Por ejemplo, los calendarios rituales como como el Año Nuevo P’urhepecha, el Xochitlalis nahua (ritual a la madre tierra) y el altar de muertos; el Día de la Lengua Materna, el huerto escolar y la granja (Battaglia, 2013). Además de dos ferias (una cada semestre) de matemáticas y las fechas históricas nacionales.

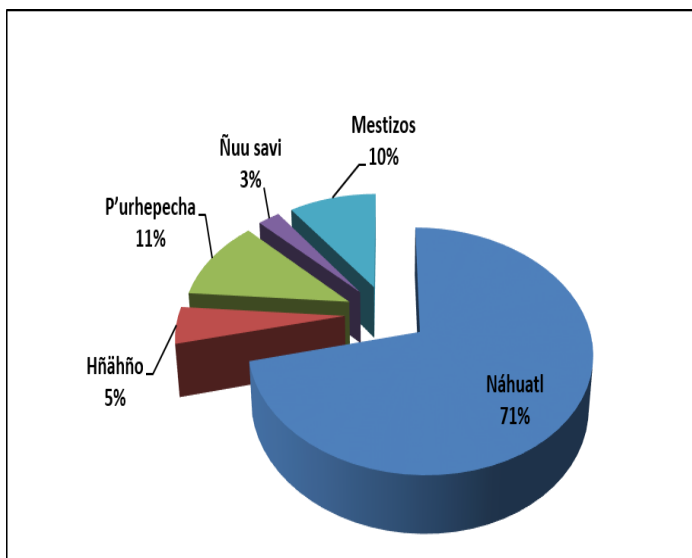
De capital importancia para la presente investigación fue la asamblea estudiantil, la cual se implementó desde la primera asamblea interna del ciclo escolar 2013-2014. El equipo de formación expuso la importancia de la experiencia de las asambleas de niñas y niños para recrear lo que sus padres viven en sus pueblos, en estas reuniones existen figuras de autoridad y roles; es un espacio donde todos pueden hablar mediante la

representación. En el capítulo de resultados se analiza más este supuesto espacio democrático de las y los niños indígenas.

En el ciclo escolar 2013-2014, Nenemi atendió a 101 niños, la matrícula se incrementó en un 16% con respecto al ciclo anterior. Asistieron 89 niños indígenas y 12 mestizos (11.8%). Del total de estudiantes, 21 niños que cursaban el preescolar (aún no incorporada a la SEG) no participaron en el estudio.

De los niños de primaria, 65 niños indígenas estaban inscritos y 7 fueron oyentes por falta de actas de nacimiento. Los porcentajes por grupos culturales de los niños y de las niñas que asistieron a la primaria Nenemi en el ciclo escolar referido fueron (Figura 9): 71 % náhuatl; 10% mestizos; 11% p'urhepecha; 5% hñäñho y 3% ñuu savi (dos hermanos: una niña y un niño, jornaleros agrícolas que se incorporaron en ese ciclo escolar).

Figura 9 Grupos culturales de Nenemi en el ciclo 2013-2014

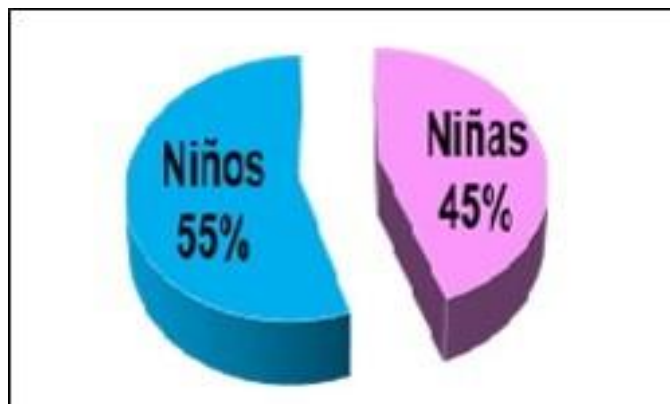


(Elaboración propia, 2013)

En la gráfica se aprecia que el grupo cultural mayoritario en el Centro Educativo Intercultural Nenemi fue el náhuatl, y esto tuvo relevancia cuando se analizaron las relaciones inter étnicas. A partir del ciclo escolar 2013-2014, debido a la mayoría nahua y a que las niñas y los niños que ingresaban al grupo de primero y segundo eran prácticamente monolingües en su lengua materna, la maestra nahua se cambió a ese grado escolar.

En el ciclo escolar 2013-2014, el 45% de los estudiantes fueron niñas y el 55 % de los estudiantes fueron niños (Figura 10).

Figura 10 Niños y niñas del Centro Educativo Intercultural Nenemi ciclo 2013-2014



(Elaboración propia, 2013)

Se aprecia menor cantidad de niñas que asistieron a la escuela que de varones, situación contraria a los estudios de Cervera (2013) con la niñez maya en los cuales, las niñas se escolarizaban más. En Nenemi solamente en el grupo de 5° y 6° del ciclo escolar 2013-2014, había una niña más que un niño.

Recapitulando, este capítulo presentó los escenarios sociohistóricos y espaciales en donde el grupo de niñas y niños indígenas participantes en la investigación viven su vida cotidiana. Se reconocen los rezagos educativos, sanitarios, legislativos y sociales en los que viven los actores de la investigación y sus familias al formar parte de los excluidos de la sociedad urbana de León, Guanajuato, México. Los infantes que aquí interesan en su mayoría son parte de la segunda generación de miembros de la población indígena que se movilaron desde sus comunidades rurales o pequeños poblados hacia la ciudad de León. A la fecha del presente escrito, los actores aquí referidos son considerados por la legislación estatal y autoridades municipales como “indígenas migrantes” y por tanto, con pocas garantías como sujetos de derecho. Por su parte, el Centro de Desarrollo Indígena Loyola y el Centro Educativo Intercultural Nenemi del CDIL fueron creados para “amortiguar el choque cultural” entre las culturas indígenas y la mestiza urbana y acompañar a los diferentes grupos étnicos que atiende en la autogestión de sus derechos. En este sentido, la escuela, pretende ofrecer educación

bilingüe intercultural; respetar los estilos socioculturales de sus estudiantes y rescatar sus valores. La escuela se considera como un proyecto alternativo que pone en diálogo los saberes indígenas con los convencionales de la educación formal. En el ciclo escolar 2013-2014 en que se realizó el trabajo de campo, el 71% de las y los estudiantes fueron nahuas, seguidos por las y los estudiantes p'urhepecha, mestizos, ñahñú y mixtecos. Es así que éste es el contexto en el que se llevó a cabo la investigación que buscó comprender y explicar las expresiones la agencia los niños indígenas en la ciudad en una escuela que busca el diálogo intercultural.

Capítulo IV. La metodología: Sendero heurístico

La investigación buscó comprender las expresiones de agencia de un grupo de niñas y niños indígenas en la ciudad que estudiaban en el Centro Educativo Intercultural Nenemi del Centro de Desarrollo Indígena Loyola. Para lograr el objetivo del estudio interesó analizar, particularmente en el contexto escolar, cómo las y los niños indígenas se organizaban, se relacionaban y utilizaban el espacio.

La naturaleza compleja, social y simbólica del concepto de agencia de los sujetos involucrados exigió de una aproximación metodológica cualitativa. Fue prioritario para la investigación considerar a los sujetos de estudio como actores, pues precisamente, se trataba de comprender y explicar la actoría de los niños indígenas a través de sus prácticas en la vida cotidiana. La investigación cualitativa es inductiva, flexible y desarrolla conceptos. Es importante experimentar la realidad tal como los otros la experimentan. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas en el marco de referencia de ellas mismas, intentando poner entre paréntesis la visión propia. Dan voz a los que raramente son escuchados, como es el caso de los sujetos de la presente investigación que están en riesgo de discriminación por ser niños, indígenas y migrantes o descendientes de migrantes (Álvarez-Gayou, 2013; Merriam, 2002; Vasilachis de Gialdino, 2012).

4.1 El mapa heurístico

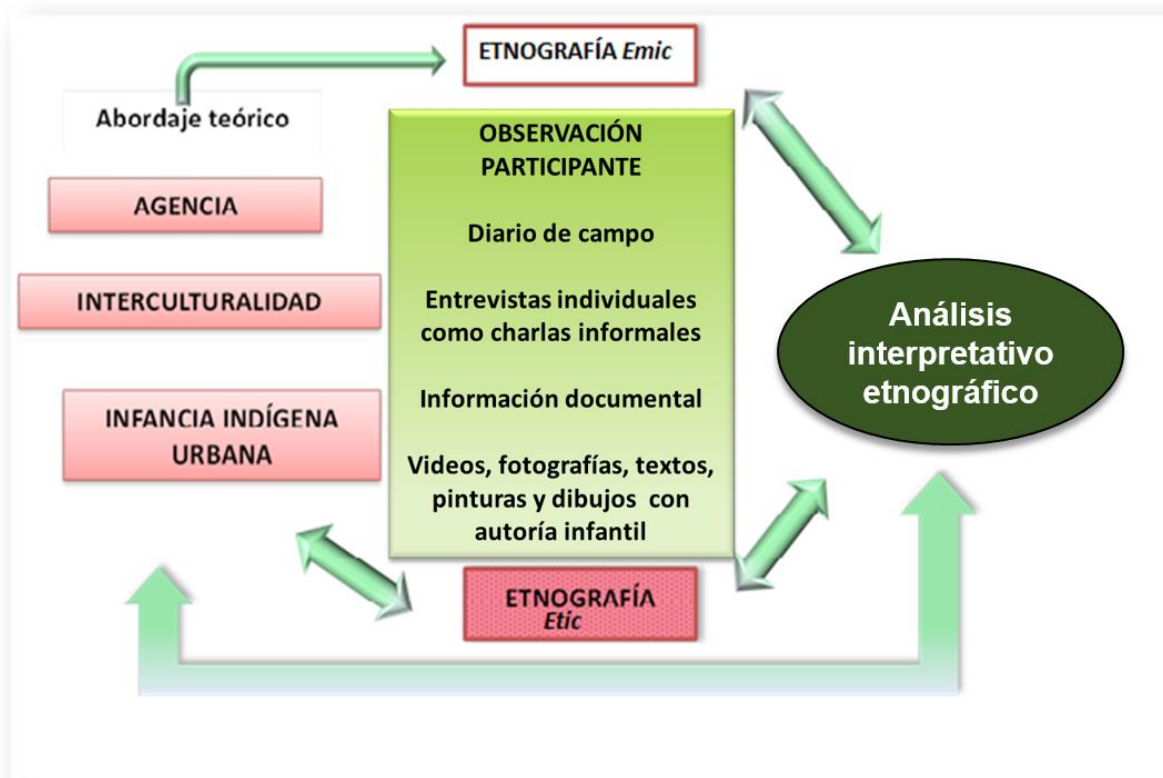
La investigación tuvo como guía un mapa heurístico. Esta representación gráfica del desarrollo del estudio me permitió de una manera práctica armar, relacionar y clarificar los objetivos de la investigación con los abordajes teóricos y metodológicos.

El término heurístico proviene del griego εὕρισκειν, que significa hallar, inventar. Por ello, la heurística ha sido considerada como la ciencia de la investigación, entendida como descubrimiento e invención (Real Academia de la Lengua Española, 2012).

Para Gómez (2011) “Un marco heurístico tiene que ver con suposiciones que permiten el acercamiento a la realidad social, a la realidad sociocultural, al objeto de estudio, para plantear nuevas interrogantes” (p. 41).

A continuación se muestra el mapa heurístico que condujo la toma de decisiones para el desarrollo de la investigación (Figura 11).

Figura 11 Mapa heurístico



(Elaboración propia, 2013)

Se plantean como abordajes teóricos los conceptos de agencia, interculturalidad e infancia indígena urbana. El método utilizado fue la etnografía desde la perspectiva interpretativa *etic-emic*; la técnica principal que se empleó fue la observación participante en diversos espacios escolares de las niñas y de los niños indígenas que asistieron a la escuela, además de las entrevistas individuales como charlas informales a informantes claves como el equipo docente de la escuela, padres y madres de familia, el análisis de diversos documentos institucionales y otros artefactos como videos y fotografías tomados por los protagonistas que fueron utilizados para la triangulación de evidencias. Se realizó un análisis interpretativo etnográfico de la información.

En los siguientes párrafos se amplía la discusión sobre el método etnográfico y las técnicas principales que se utilizaron, las cuales fueron la observación participante, el diario de campo y la entrevista abierta como charla informal.

4.2 Etnografía

La etnografía es una forma de mirar las acciones, interacciones y el significado que éstas tienen para los actores sociales y da cuenta de sus procesos culturales en condiciones naturales. La etnografía ofrece acceso a fenómenos no documentados y difíciles de investigar por otros métodos. La forma en que se operacionaliza, a través de técnicas, permite la descripción de saberes y prácticas sociales en los diferentes escenarios. La etnografía da cuenta del conocimiento de las situaciones cotidianas de la vida de los actores y la comprensión de los procesos sociales. La etnografía está más cercana a los contextos y conocimientos locales y a la experiencia de las personas.

En el contexto de la producción científica latinoamericana y desde el reconocimiento de la agencia infantil, varios autores entre ellos, Hecht et al. (Septiembre, 2009) y Szulc et al. (Agosto, 2009), han adoptado un enfoque etnográfico para trabajar con niñas y niños indígenas. Las y los autores han señalado las ventajas de este modo de abordaje para conocer la perspectiva de las y de los niños como activos partícipes del mundo en que viven, interpretan y producen significados sobre él, los incorporaron como interlocutores válidos en las investigaciones y con quienes se construye conocimiento. Gracias al trabajo de campo, la etnografía se acerca a los discursos y prácticas de los niños y niñas y accede a cuestiones que logran ser verbalizadas y otras que no. Más aún, la etnografía evita tratar las prácticas e interrelaciones en forma aislada. No supone a los niños y niñas como miembros de un mundo propio, separado e independiente del de los adultos.

Además, de manera específica en México, los trabajos de Bertely (2000) y Glockner (2008) muestran la utilidad de la etnografía en el estudio de los niños indígenas como actores y autores. El análisis de las relaciones o interacciones lo han realizado Paradise (1991, 1994, 1996, 2006); Paradise y De Haan (2009); Paradise y Rogoff (2009) y E. Martínez (2008) mediante estudios etnográficos. Específicamente, E. Martínez (2008) mostró la pertinencia del uso de la etnografía para analizar las relaciones interétnicas de niños indígenas en una escuela primaria.

La presente investigación se valió del carácter interpretativo de la etnografía. Por ello, en los siguientes párrafos se hace una referencia teórica de la misma apoyada en autores que privilegian esta perspectiva interpretativa.

Para Geertz (2003, p. 23):

(...) lo que en realidad encara el etnógrafo es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después... Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de "interpretar un texto") un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada.

La etnografía es la descripción, la comprensión y la interpretación de cómo es vivida la vida real, las prácticas sociales, las creencias compartidas y el conocimiento y comportamiento cultural de un grupo de gente. Geertz (2003) la define como una descripción densa, utilizando el concepto de Ryle (1949 como se citó en Geertz, 2003), donde la densidad tiene que ver con la comprensión y la interpretación de la interpretación de los actores sociales ante hechos de su vida cotidiana. Para el autor, la tarea de la descripción densa va más allá de la descripción y al igual que en la presente investigación, es perseguir las estructuras de significación que aparecen muchas veces irregulares, no explícitas, extrañas unas a otras y que el investigador debe conectar de alguna manera. Interpretar es, captar la variedad de significados y hacerlos accesibles situándose en el punto de vista de los actores (Velasco y Díaz-De Rada, 2007).

Hammersley y Atkinson (1994), han aplicado la etnografía a diferentes aspectos de la vida social. Los autores precisan que un valor de la etnografía es su flexibilidad, la estrategia e incluso la orientación de la investigación, pueden modificarse, de acuerdo con las necesidades cambiantes requeridas por el proceso de elaboración teórica. El carácter multifacético de la etnografía proporciona la base para la triangulación en que diferentes clases de información pueden ser sistemáticamente comparadas.

Entre los supuestos que sostienen a la etnografía, está la afirmación de que cualquier investigación social toma la forma de participante, pues le implica al

investigador participar en el mundo social investigado y reflexionar sobre los efectos de esa participación (Gómez, 2011). Por tanto, el instrumento más importante de la etnografía es el etnógrafo como sujeto social y su experiencia directa y prolongada en una localidad. El etnógrafo requiere participar voluntariamente en la investigación y reconocer que el conocimiento que posee es imperfecto e incompleto. El referente empírico de un estudio etnográfico queda circunscrito por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre la o el investigador y los habitantes de la localidad (Álvarez-Gayou, 2013; Amegeiras, 2012; Woods, 1998), en este caso las niñas y los niños indígenas, sus padres, maestros y demás personas que conforman la comunidad. El tiempo en el campo puede ser variable, pero suficientemente largo para precisar algunos de los interrogantes y construir sus respectivas respuestas. En la etnografía no debe haber división entre la tarea de recolección de datos y el trabajo de análisis, pues son partes no disociables del proceso investigativo. No obstante, la delimitación del lugar en que se realice el trabajo de campo, no reduce necesariamente el alcance de los resultados.

Para poder comprender la agencia expresada en las formas de interacciones intra e inter culturales era necesario contemplarla lo más cercanamente posible, y en profundidad, en todas sus manifestaciones y situaciones. Importaba entender los comportamientos desde el punto de vista de los actores y apreciar cómo interpretan éstos las indicaciones que otros les hacen, por ejemplo, cómo interpretan las y los niños las indicaciones de los adultos o de los otros niños dentro del marco de sus relaciones intra e interétnicas. En palabras de Woods (1998), era relevante traducir el significado que los actores les atribuyen al obrar de otros y cómo constituyen sus propias acciones.

Rockwell (2011), señala que la etnografía ha sido nutrida por diferentes corrientes metodológicas y epistemológicas, la etnografía ha tomado de muchas otras disciplinas sus técnicas y herramientas diversas que complementan al instrumento clásico del diario de campo. La articulación particular que se haga depende de los problemas estudiados y de la perspectiva teórica de cada investigador, por lo que hay una gran diversidad de tipos de etnografía. Esta es la razón por la que comienzan las diferencias y polémicas entre una etnografía y otra.

Uno de los principales debates es el problema de la relación entre la teoría y la descripción frente al que existen varias posiciones. Existe desde el empirismo radical que propone un acceso inmediato a la realidad, tendencia que se encuentra en algunas propuestas que pretenden el rescate del saber popular; hasta las que provienen de la tradición racionalista, de formular relaciones y definiciones teóricas precisas y explícitas, previas a la observación de campo. En esta investigación se afirma con Rockwell (2011) en que al estudiar la agencia de las y de los niños indígenas en diferentes contextos de su vida, la mirada está puesta en su dimensión cotidiana por lo que los antecedentes teóricos no están del todo contruidos, el desarrollo conceptual necesario para dar cuenta de las prácticas de agencia es un proceso aún inconcluso.

La etnografía produce, como resultado de un trabajo analítico, un documento descriptivo, aunque puede producir otros, en el cual se inscribe la realidad social no documentada y se integra el conocimiento local. Sin embargo, comulgo con Rockwell (2011), en que es más significativo, acompañar un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad.

La investigación se situó principalmente en la etnografía educativa propuesta por Woods (1989) y Bertely (2011), quienes, destacan la importancia de una etnografía reflexiva que oscile entre las perspectivas *emic* y *etic* que consideran a los sujetos de estudio como actores sociales. Sin embargo, se dialogó con la etnografía multilocal de Marcus (2001) debido al contexto de migración que atraviesa la vida de los niños y de las niñas indígenas participantes en el estudio.

4.2.1 Etnografía educativa

Woods (1989) aplica y promueve la aplicación de la etnografía en la investigación educativa. Debido a sus ventajas, muchos autores han seguido estos pasos para comprender la vida cotidiana escolar, de tal forma que se puede hablar de “etnografía educativa”.

En México, Bertely (2000, 2011) y Rockwell (2011) han trabajado la etnografía educativa mostrando su utilidad para proporcionar información sobre el sentido de los contenidos culturales explícitos o implícitos que se viven en la escuela. Según las autoras, un estudio etnográfico puede dar razón de la lucha de los grupos subalternos o

excluidos, como nuestros protagonistas, por el derecho a obtener conocimientos integrados a configuraciones culturales dominantes, para usarlos y re articularlos desde sus propias perspectivas sociales (Bertely, 2000, 2011; Rockwell, 2011). Esta rearticulación y apropiación implica actoría, por tanto, es posible comprender la agencia de los niños indígenas en Centro Educativo Intercultural Nenemi.

Bertely (2011), plantea la necesidad de estudiar la acción significativa, el entramado histórico y cultural y el ejercicio hegemónico, como tres niveles de reconstrucción epistemológica implicados en la producción de un texto etnográfico.

El primer nivel de reconstrucción o de la acción social significativa, se produce al recuperar algunos conceptos y supuestos epistemológicos provenientes de diferentes enfoques epistemológicos, sociales y psicológicos para aplicarlos en la interpretación de la acción significativa de los actores que participan en la construcción de la cultura escolar.

En el segundo nivel de reconstrucción, la autora presenta la influencia de la cultura y situaciones macro políticas y sociales sobre la construcción de significados en la vida escolar cotidiana.

En el tercer nivel de reconstrucción, el etnógrafo educativo vincula el ejercicio hegemónico y lo que sucede en los salones de clases y escuelas que estudia. La autora también señala varios retos que debe asumir un etnógrafo educativo, entre ellos, la explicitación del proceso de autocomprensión (Bertely, 2011).

Hacer explícito el proceso de autocomprensión al interpretar, narrar y producir un texto ha sido uno de los retos que he enfrentado al constituirme como aprendiz de etnógrafa. Fue utópico asumirme como observadora neutral, capaz de controlar mi subjetividad, cuando al entrar en contacto con los horizontes significativos de las niñas y de los niños indígenas aparecía mi propio horizonte significativo, desinstalarme de él para colocarme en su lugar fue difícil. Doy cuenta de este proceso de manera más detallada en el apartado de reflexividad.

En el camino de la investigación observé que la condición de migración marcaba las prácticas y relaciones de los niños y niñas indígenas involucrados, por lo que metodológicamente consideré pertinente el aporte de la etnografía multilocal que se presenta a continuación.

4.2.2 Etnografía multilocal

Las familias del grupo de infantes que aquí interesan son parte de las “diásporas étnicas” que han vivido múltiples procesos de identificación y desidentificación. Para Gómez (2011), las comunidades diaspóricas son aquellas que removidas de su territorio original, reconstituyen y reproducen sus prácticas de identidad, que se manifiestan como afiliación a otros espacios de lo local como sitios culturales (Gómez, 2011). La concepción de comunidades diaspóricas recuerda a las “comunidades morales” de De la Peña y Martínez (2003) o a los “espacios etnizados” (Franco, 2013) citados con anterioridad.

La etnografía multilocal parte de la afirmación de que las coordenadas espacio-temporales se han visto trastocadas. Se habla de la dinamización de lo espacio-temporal en lo metodológico (Marcus, 2001).

Marcus (2001) señala que la etnografía multilocal surge como un cuestionamiento al localismo y al “nativo” en el que se fundamentan muchas etnografías. Por tanto, su propuesta recupera la cartografía del espacio como una totalidad, donde no se puede aislar lo local para comprender lo global y es necesario dar cuenta de las conexiones. Se trata de una construcción social del espacio y busca encontrar cómo la cultura y las culturas se construyen y negocian sobre todo en la interacción con los diferentes grupos culturales como sucede con los sujetos de estudio de la presente investigación. Este tipo de etnografía por un lado, dialoga con la postura de De Sousa (2012) sobre la globalización de lo local como surgimiento de las epistemologías del sur, pero también es el camino metodológico que permite comprender las expresiones de agencia de las niñas y de los niños indígenas en el interespacio cultural de la escuela y la ciudad.

Haciendo propias las palabras de Gómez (2011), este trabajo está colocado en la interfaz entre diversas fronteras: la de las coordenadas tiempo y espacio; la agenda de la investigadora y la de los niños y de las niñas indígenas; la cultura heredada por los actores y la cultura ajena de la ciudad; las prácticas de exclusión y las de inclusión; la perspectiva *emic* y la perspectiva *etic*, entre otras.

En síntesis, la elección del método etnográfico, por su cercanía a la experiencia de las personas y a los contextos y conocimientos locales, aún de las diásporas étnicas, permitió: la descripción de saberes y prácticas sociales de agencia de las y los niños

indígenas en la ciudad; el conocimiento de las situaciones cotidianas de la vida de los actores y la comprensión de los procesos sociales, como las relaciones conflictivas simétricas o asimétricas que se dan en el contacto intra e intercultural.

4.3 Delimitación del referente empírico

La delimitación del referente empírico se construyó recuperando “las tres grandes dimensiones a lo largo del proceso de extracción de muestras: el contexto, el tiempo y la gente” planteadas por Hammersley y Atkinson (1994, p. 60). Se consideró pertinente agregar las nociones de escenario (entorno escolar, aula, patio, etc.) y prácticas sociales³⁹ porque ayudaron a profundizar en las preguntas de investigación.

La investigación se llevó a cabo en el contexto de migración a la ciudad que vivían las y los actores pero debido a que se trataba de dar cuenta de las expresiones de agencia de niños y niñas indígenas dentro de este contexto, se buscó una escuela de educación básica que se autoadscribe como “intercultural”. Además, el centro educativo tiene pretensiones discursivas muy claras sobre el fomento de la autonomía, la capacidad autogestiva, el respeto a los usos y costumbres y el diálogo de saberes de las y de los estudiantes, que suponen, ayuda a amortiguar el “choque cultural”. El Centro Educativo Intercultural Nenemi del Centro de Desarrollo Indígena Loyola, A.C se encuentra en una zona urbano marginal en León, Guanajuato, México.

Los principales escenarios de observación dentro de la escuela fueron: las aulas, la biblioteca, la sala de computación, las asambleas estudiantiles, las áreas de comidas, el patio de juegos, la clase de teatro, la clase de danza, entradas y salidas del horario escolar. Los eventos observados fueron: la devolución a la comunidad, el Año Nuevo P’urhépecha y el Xochitlalis. Se presenciaron reuniones del Órgano Colegiado Escolar, de las asambleas docentes, de las asambleas estudiantiles y de las asambleas con padres de familia. Se observaron algunos escenarios extraescolares tales como el Centro de Desarrollo Indígena Loyola y espacios laborales como cruceros, calles y tenerías donde los niños nahuas vendían flores.

³⁹ Correspondientes a los comportamientos como unidades de observación y entrevista (de situaciones o temas significativos), propuestos por Bertely (2011).

Las y los actores de la investigación fueron 33 niñas⁴⁰ y 39 niños que cursaban algún nivel de primaria en el ciclo escolar 2013-2014 y que pertenecían a las culturas náhuatl, p'urhepecha, hñãño y ñuu savi. De estos participantes, se realizaron pequeñas charlas informales o preguntas directas a 29 niños y 22 niñas (51 en total). De manera más particularizada, se siguieron a 14 niños y 12 niñas indígenas.

Se obtuvo información de otros informantes claves: en la escuela fueron 1 niño y 5 niñas de preescolar, 1 niña y 2 niños mestizos, 7 docentes, 2 directivos, 2 padres y 8 madres de familia, la trabajadora social, un asesor y la encargada de la cocina. Los informantes claves de la comunidad fueron algunos miembros de la familia extensa como: 3 abuelos y 4 abuelas; 5 hermanas y 2 hermanos y 1 cuñado y 2 niñas que vivían en el Centro de Desarrollo Indígena Loyola pero no estaban en la escuela.

El periodo del trabajo de campo comprendió de enero del 2013 a mayo del 2014⁴¹, Se variaron las horas, los días y los espacios de observación.

4.4 La recolección de evidencias: El trabajo de campo

El trabajo de campo es fundamental en la etnografía, pero el acceso del etnógrafo al campo es una tarea complicada. Woods (1989) lo compara con las capas de una cebolla. Tratar de ingresar al lugar del estudio significa ir penetrando las diferentes capas que constituyen la realidad a estudiar. En la capa externa, aunque es una cara de la realidad, las personas se preocupan por mostrar su mejor aspecto, tanto en sus comportamientos como en su forma de interactuar con los demás. Pero esta situación a las y los actores de la investigación les es difícil de mantener por un tiempo prolongado y comienzan a actuar con más libertad frente al investigador, esto es lo que Woods considera como segundo estadio, o capa más profunda de la realidad, aunque las personas se dejan observar en sus actuaciones e incluso entrevistar, todavía mantienen ciertas reservas sobre gran parte de su pensamiento más íntimo. En el tercer estadio, Woods (1989), sostiene que se penetra a los centros vitales del grupo; la gente le tiene más confianza al etnógrafo y le cuenta algunos de sus secretos personales, sus

⁴⁰ Véase el Análisis sociohistórico de la tesis.

⁴¹ Este período fue delimitado por los tiempos exigidos por el programa doctoral, pero los diarios de campo y triangulación de datos se extendieron hasta octubre del 2014.

esperanzas y temores, placeres y angustias. Sin embargo, el etnógrafo en todo momento se encuentra en diferentes estadios con cada uno de los miembros del grupo estudiado. En consecuencia, la negociación del acceso significa atravesar diversos umbrales que indican el camino al corazón de una cultura (Woods, 1989).

En el trabajo de campo para documentar las expresiones de agencia de las niñas y los niños indígenas en la ciudad se consideraron dos supuestos. El primero, fue que las personas suelen comportarse de una manera distinta en diferentes contextos, los cuales son construcciones sociales y no localizaciones físicas (Hammersley y Atkinson, 1994).

El segundo, presumía que la agencia de las y de los niños indígenas en la ciudad está permeada por su característica de ser personas interdependientes con los suyos. La agencia se enmarca en las interacciones del “nosotros” con el o los “otros”.

La negociación del acceso al campo se llevó a cabo a través de dos “porteras”. Los porteros para Hammersley y Atkinson (1994) son aquellos que tienen el poder de facilitar o bloquear el acceso al campo y a los actores de la investigación. Para entrar al CDIL se contactó a la trabajadora social del mismo, la cual ya había permitido la entrada al grupo de Comunidad de Vida Cristiana al que pertenezco. La entrada a la escuela fue autorizada por la directora debido al afecto que le tiene a mi asesora de tesis.

Aunque las porteras estaban en la disposición de que se diera cuenta de la realidad vivida en la institución, como es comprensible, deseaban salvaguardar lo que percibían como sus intereses legítimos al igual que los demás miembros del equipo docente. También llevó tiempo ganarse la confianza de las niñas y de los niños indígenas, actores de la investigación, por ello, el período de inmersión al campo tuvo una duración de enero de 2013 a septiembre del mismo año. En este período se inició la recopilación de información documental institucional en electrónico. Esta información permitió comprender el referente empírico de la investigación e iniciar el análisis sociohistórico de la misma. Se contó con la Carpeta Pedagógica del centro educativo, el Programa Anual de Trabajo 2013-2014 que se entrega a la SEP, minutas de juntas con padres y madres de familia, minutas del Órgano Colegiado, minutas de la asamblea estudiantil, presentaciones y videos realizados por los equipos de formación y por los niños. Durante la inmersión al campo también se elaboró el mapa heurístico y se

diseñaron y pilotearon las técnicas e instrumentos de la investigación como los diarios de campo. Se realizaron observaciones abiertas en el CDIL y varias reuniones como los órganos colegiados, las asambleas docentes y de padres de familia.

El período formal de recolección de evidencias de observación fue de septiembre 2013 a mayo del 2014 y la técnica principal de recolección de datos que se utilizó fue la observación participante mediante registros de observación grabados en cámara de video y el diario de campo. Para aclarar la comprensión de lo observado, el significado de la acción para los actores o la triangulación de datos se hicieron entrevistas etnográficas. Estas entrevistas se realizaron como charlas informales o preguntas focalizadas a los actores de la investigación o a informantes claves de la escuela y fuera de ella. En los casos que así se consideró necesario, para ampliar la comprensión de la agencia de las y los niños indígenas, se hizo uso de otros materiales como fotografías y videos con autoría infantil.

A continuación se abordan las técnicas y los instrumentos utilizados en el trabajo de campo.

4.4.1 La observación participante

El carácter multifacético de la etnografía le permite utilizar y conjuntar diferentes técnicas, sin embargo, la técnica más importante de la etnografía es la observación participante, que en la práctica tiende a ser una combinación de técnicas, o más bien un estilo de investigación (Gómez, 2011; Woods, 1989).

El etnógrafo es observador porque no interviene de modo directo en el desenvolvimiento natural de los sucesos. Su función es participativa, porque su presencia modifica necesariamente lo que suceda en el espacio observado. Estas modificaciones, más que considerarse como interferencias, deben valorarse como datos significativos (Gelover y Abrantes, 2013).

Los instrumentos de investigación principales en el trabajo etnográfico son los registros de observación, de entrevista y el diario de campo, sin ignorar otras fuentes de información útiles para la triangulación y validación empírica (Woods, 1989).

En la presente investigación se utilizó la cámara de video como un instrumento para recoger datos. La cámara de video traspasa los límites espacio-temporales, puede

atrapar hechos y procesos que son simultáneos o demasiados rápidos o complejos para el ojo humano. Es menos selectiva y reactiva que las fotografías. Las cámaras no se cansan, no olvidan y no cometen errores. El investigador puede revisar el material las veces que sean necesarias (Flick, 2007). Este instrumento permitió registros detallados de los hechos y además proporcionó una presentación más amplia e integral de los estilos y condiciones de la vida cotidiana de los actores.

Los registros etnográficos por videograbación fueron la base fuerte para el análisis de evidencias que llevó a la identificación de patrones emergentes que constituyeron las categorías de análisis por lo que se describen de manera más detallada.

Se realizó grabación en video y transcripción en 12 escenarios escolares, actores y momentos diferentes en un período comprendido entre noviembre 2013 y marzo 2014.

Las niñas y los niños de primero y segundo se observaron en el aula con su maestra nahua y en la clase de danza con una maestra mestiza externa al CDIL.

Los grupos de tercero y cuarto se registraron en el aula con su maestro p'urhepecha, en la clase de computación con una maestra mestiza del CDIL, en la biblioteca con el subdirector de la escuela y en la clase de teatro con un maestro externo al CDIL.

Los grupos de quinto y sexto se observaron en dos ocasiones, con cuatro meses de diferencia, en aula con su maestra ñähñu.

En el 2014 se hicieron cuatro observaciones en festejos culturales: Devolución a la comunidad, Año Nuevo P'urhepecha y visita a la feria, Día de la Lengua Materna y Xochitlalis. En estos mismos registros se inscriben la organización e interacciones de las niñas y niños fuera del aula, en los recreos, en las entradas y salidas del horario escolar y en espacios fuera de la escuela como la visita a la feria de León y en ciertas ocasiones cuando se llevaron a algunos niños a sus casas; en el [Anexo 1](#) se presenta una tabla que resume las características de estos registros especulados⁴². En el [Anexo 2](#) se muestra una tabla que resume las observaciones y charlas informales fuera de la escuela

⁴² Gómez (s/f) aplica el término “especular” a las primeras conjeturas (Bertely, 2011) o el primer ciclo de interpretación de las evidencias.

consignadas en los diarios de campo, algunos de los cuales fueron utilizados como triangulación de los registros de observación una vez terminado el trabajo de campo.

El diario de campo es un instrumento para consignar por escrito las observaciones y reflexiones del o la investigadora, así como algunos diálogos de los actores implicados. Funge como un elemento dialogal en relación con la observación y la entrevista con la idea de consignar los eventos de la vida cotidiana escolar en torno de descripciones densas. Sirve para consignar la reflexividad del investigador o la investigadora y favorecer la vigilancia epistemológica. Se documentan observaciones, los propios sentimientos movilizados, pistas para la estructuración de las siguientes actividades de recolección de datos y los comentarios de observadores externos si los hubiera (Amegeiras, 2012; Gómez, 2011; Miles, Huberman, y Saldaña, 2013).

El diario de campo se utilizó durante todo el trabajo de campo, se documentaron observaciones referidas a las actitudes y acciones de los niños; interpretaciones, interrogantes y dudas a aclarar en las siguientes observaciones; temas y preguntas para las entrevistas; las entrevistas informales y las observaciones en escenarios extraescolares.

4.4.2 La entrevista etnográfica: charlas informales

En la etnografía también se utiliza la entrevista, la entrevista etnográfica que le da una dimensión “semántica” a la investigación pues está centrada en el actor, cuyo discurso es recopilado desde una perspectiva *emic* (Dietz, 2012).

La entrevista etnográfica requiere de un ejercicio de diálogo sustentado en la escucha activa del investigador que permite estar atento a lo que el otro dice, expresa y sugiere (Amegeiras, 2012). Hammersley y Atkinson (1994, p. 128), aclaran que “Los etnógrafos no deciden de antemano las cuestiones que ellos quieren preguntar, aunque suelen entrar a la entrevista con una lista de temas de los que hay que hablar”.

La selección de informantes puede estar basada en el muestreo teórico de Glaser y Strauss: quién, cuándo y cómo será entrevistado, es decidido conforme la investigación se desarrolla, de acuerdo con el estado de conocimientos y lagunas de los mismos que sea necesario completar o triangular (Flick, 2007). La selección de informantes en la presente investigación fue por muestreo teórico.

En el caso específico de las entrevistas a niñas y niños indígenas, Hecht et al. (Septiembre, 2009), sugiere que se realicen mediante charlas informales en donde se utilizan frases escuetas, o respuestas a pedidos de información específica. Aunque la autora advierte que muchos investigadores rechazan las entrevistas en el trabajo con niñas y niños porque los subestiman y desconfían de su palabra porque “son muy creativos”. En el caso de la presente investigación sí fue importante escuchar la voz de las niñas y de los niños como agentes y actores protagónicos de sus vidas. Por tanto, las entrevistas se realizaron como charlas informales y preguntas focalizadas a los actores de la investigación y a los diversos informantes claves. Ellas permitieron completar, aclarar o triangular la información que aparecía en los registros de observación obtenidos con videograbadora. Se consignaron en los diarios de campo del 2014.

Al terminar cada visita al campo, a la brevedad, se trató de escribir, transcribir las grabaciones y ampliar los registros (Tabla 2).

Tabla 2 Registros de observación

Registro de diarios de campo	37
Registros de observación por audio y videograbación	12
Nota sobre las minutas de asambleas estudiantiles	1
Tiempo aproximado de observación	70 HORAS 4 MINUTOS

Además de las citadas técnicas, se han implementado en los trabajos etnográficos con niños otros recursos tanto como un fin en sí mismo como un medio para luego trabajarlo en la entrevista. El uso de dibujos y pinturas, la realización de juegos y actividades como los talleres, el pedido a los niños de textos escritos específicos y el trabajo con medios audiovisuales son algunos de ellos. En algunos contextos, el trabajo con niños y niñas genera la necesidad de atender a las prácticas no discursivas, a lo corporal, lo gestual, a veces a través de técnicas diferentes, como las dramatizaciones o juegos de roles (Bertely y Saraví, 2011; Glockner, 2008; Hecht et al., Septiembre, 2009; E. Martínez, 2008; Szulc et al., Agosto, 2009).

En el presente estudio se contó con materiales como fotografías que niños y niñas indígenas tomaron de manera libre y notas escritas por ellos sobre las mismas, videos grabados por los mismos niños y niñas que incluyen entrevistas conducidas entre ellos, narraciones de partidos de futbol, poesías, presentación de la cocina y fotografías de sus dibujos y pinturas. Estos materiales sirvieron para la triangulación empírica.

Los principios éticos que se atendieron en la presente investigación fueron el respeto por la privacidad y la confidencialidad Basados en *The Ethical Standards of the American Educational Research Association* (American Educational Research Association, 2000). Se respetó la privacidad manteniendo el derecho de los informantes clave de elegir qué información, en qué tiempo y circunstancias, que actitudes, creencias, acciones y opiniones querían compartir. También se mantuvo el derecho de los mismos de no dar la información que no querían compartir. La investigadora estuvo consciente de los derechos, dignidad y bienestar de los actores y como parte de esto se dio información clara de la investigación, de sus objetivos y posibles implicaciones. En primera instancia se contactó con la trabajadora social y la directora del Centro educativo Nenemi para obtener el consentimiento de llevar a cabo la investigación. Posteriormente, se platicó de manera individual con el resto del equipo de formación que incluía al subdirector, maestras y maestro para poder trabajar con los niños de sus grupos dentro del espacio escolar.

Se dio información clara sobre el avance de la investigación cuando lo requirieron los miembros de la comunidad educativa. El 11 de noviembre del 2013 se dio una devolución al equipo de formación dentro de la asamblea docente. Los participantes hicieron observaciones menores a la investigadora quién las atendió. El equipo de formación no consideró necesario el consentimiento explícito de las niñas y de los niños que participan en el estudio ni de los padres y madres de familia. La investigadora dio cuenta del avance del estudio a la directora y al subdirector de la escuela las veces que así lo solicitaron. Se mantuvo el anonimato mediante el uso de pseudónimos para respetar la privacidad e intimidad tanto de los niños y de las niñas indígenas como de los informantes claves o colaboradores en esta investigación. Cabe señalar que en congruencia con los supuestos de esta tesis, donde las y los niños indígenas son considerados como actores protagónicos de su vida, ellos y ellas eligieron sus

pseudónimos. A continuación se presentan la nomenclatura o abreviaturas para reconocer a las diversas instituciones, actores adultos (pseudónimos), escenarios de observación, registros de observación y diarios de campo (Tabla 3).

Tabla 3 Nomenclatura

LAS INSTITUCIONES	
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
CDIL	Centro de Desarrollo Indígena Loyola
NENEMI, Nenemi	Escuela Primaria Intercultural Nenemi.
LAS Y LOS ACTORES	
D	Directora: Lucía, mestiza
M12	Maestra de primero y segundo, Citlali nahua
M34	Maestro de tercero y cuarto: Spayco, purépecha
M56	Maestra de quinto y sexto: Soona, otomí
MC	Maestra de computación: Elena, mestiza
MD	Maestra de danza: Alma, mestiza del Instituto cultural Gto
MM	Maestro de música: Ernesto mestizo del Instituto cultural Gto
MOP, E	Investigadora
MP	Maestra de preescolar: Joy, otomí
MT	Maestro de Teatro: Guillermo, mestizo, del Instituto cultural Gto
Nn{, nn{	Las niñas y los niños con pseudónimos
SU	Subdirector: Jaime, mestizo
TS	Trabajadora Social: Violeta, mestiza
LOS ESCENARIOS	
A1	Aula 1°-2°
A2	Aula 3°-4°
A3	Aula 5°-6°
BIB34	Biblioteca grupo de 3° Y 4°
CANCHA	Cancha multiusos de cemento: básquet bol, futbol y volibol
COM4	Computación grupo de 4°
DAN	Danza
HUE	Huerto
JUEGOS	Área de Juegos del área del comedor
MESAS	Área de mesas o comedor
PATIO	Patio de juego salida de la biblioteca
REGISTROS DE OBSERVACIÓN Y DIARIOS DE CAMPO	
ROE	Registro de observación especulado numerado del 1 al 12
DC	Diario de Campo especificando mes y año

(Elaboración propia, 2013)

4.5 Proceso de análisis interpretativo etnográfico: Construcción de categorías

La construcción de categorías analíticas a partir del *corpus* de datos se realizó mediante el análisis interpretativo etnográfico. Se buscó profundizar en el carácter interpretativo de la etnografía así como su interés por las tramas significativas de los actores (Geertz, 2003; Bertely, 2011). Se intentó oscilar entre una visión *emic* y *etic* (interna y externa) de la realidad social. Desde dentro se trató recuperar el discurso, la narración diaria de la agencia y el flujo de significados y simbolismos de las y los niños indígenas en la ciudad como actores sociales. A la vez que desde fuera, se intentó mantener la mirada atenta a las relaciones de poder intra e interétnicas, a las prácticas y a los sucesos cotidianos en la vida de las y de los niños indígenas en los espacios escolar y urbano.

Después de la recolección de datos, la información se organizó y sistematizó. Del *corpus* de datos correspondiente a los diarios de campo del 2013 se construyó un documento codificado con base en Miles y colaboradores (2013) de donde se obtuvo un primer listado de patrones emergentes. Los datos obtenidos por video y audio grabación fueron transcritos y especulados o ampliados ([Anexo 3](#)). Se inició la codificación con base en la lista de patrones emergentes obtenida con los diarios de campo 2013 pero se permitió la emergencia de otros patrones, la modificación o fusión de los existentes; los patrones emergentes que resultaron de este ejercicio se relacionaron y se agruparon en categorías.

Debido a la gran cantidad de información recabada, en esta etapa del análisis de datos, se tomó la determinación de automatizar el proceso de sistematización de datos y codificación mediante un programa computacional especializado que se describe en los siguientes párrafos.

Se empleó el software ATLAS.ti, inspirado en la teoría fundamentada. ATLAS.ti maneja los datos visualizando el proyecto de investigación como un "recipiente" inteligente que mantiene un registro de todos los datos. Este recipiente es el archivo de proyecto de ATLAS.ti, llamado Unidad Hermenéutica o UH para abreviar (Scientific Software Development GmbH, 2003-2012). Se creó una UH, a la que se le agregaron los

registros de observación especulados⁴³ y diarios de campo, nombrados por el programa como “Documentos Primarios”. La UH mantuvo las rutas a los datos de origen y almacenó los códigos, familias de código, vistas de red, y otros elementos que se desarrollaron en el curso de su trabajo.

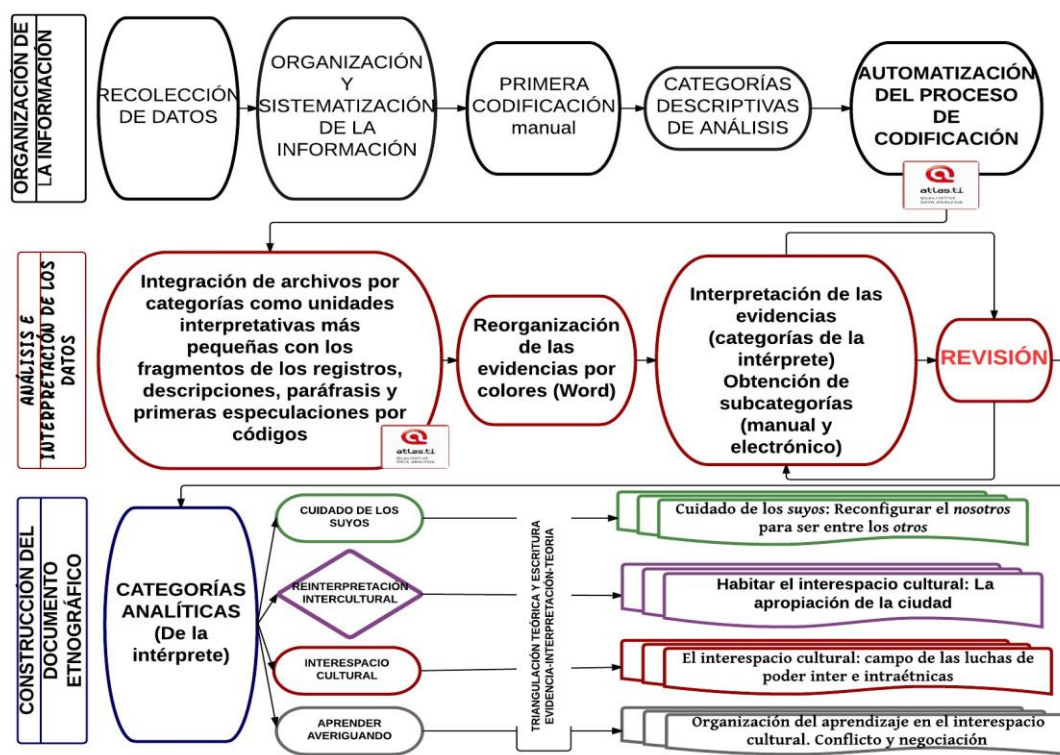
Una vez que los registros de observación se agregaron a la UH del ATLAS.ti, se ingresó la lista de códigos o patrones emergentes y las categorías tentativas de análisis construidas en pasos previos. También se realizó la codificación abierta en el momento de estar analizando y reanalizando los documentos primarios en el mismo software. Se codificó, describió, parafraseó y especuló ⁴⁴. Estas actividades, propias de la investigadora al usar ATLAS.ti, constituyeron la base de todo lo demás. En términos prácticos, codificar se refiere al proceso de asignación de categorías, conceptos o “códigos” a segmentos de información que son de interés para los objetivos de investigación. Es decir, la codificación con el software requiere de claridad con respecto a lo que se busca organizar y relacionar. Esta función corresponde a la práctica de marcar (subrayando o resaltando con colores) y anotar al margen, en otra columna u otros documentos. Por ello, en sus fundamentos conceptuales centrales, ATLAS.ti está basado en el “paradigma lápiz y papel”, utilizado habitualmente en la investigación cualitativa por lo que hace más amigable su uso (Scientific Software Development GmbH, 2003-2012). Una de las ventajas del uso de este paquete especializado en el análisis de datos fue la eficiencia en la organización de la información. Permitió automatizar la codificación y categorización; las frecuencias de códigos se actualizaron continuamente. Especialmente valiosa fue la función de cortado y pegado que permitió la creación de 5 documentos con los 66 códigos y las evidencias o citas asociadas a ellos, las cuales se trasladaron junto con los memos y comentarios a archivos en el procesador de textos para las tareas de interpretación de resultados. En el período de escritura fue de gran ayuda la posibilidad de regresar rápidamente a la transcripción de los registros las veces se requería, ya fuera para rescatar el significado de las acciones de los actores cuando

⁴³ Debido a que los registros de observación especulados se encontraban en formato de tabla a tres columnas (Hora, registro e interpretación/especulación) fue necesario convertirlos a texto antes de agregarlos a la UH.

⁴⁴ Actividades que se consignan en el ATLAS.ti como “Memos” y “Comentarios”.

existían dudas al respecto o cuando la posición *etic* dominaba el texto interpretativo. Reitero que el ATLAS.ti fue una herramienta que facilitó el trabajo, pero no realizó el análisis ni la interpretación, quehaceres que me correspondían solamente a mí como investigadora. Los cinco archivos que se integraron con las categorías se analizaron como unidades interpretativas más pequeñas. En el procesador de textos, se reorganizaron las evidencias y se observó que muchos datos se repetían, se relacionaban o se intersecaban, de tal manera que se elaboraron categorías más amplias, más inclusivas, que se convirtieron en categorías de análisis. Este paso se realizó y se revisó cuidadosamente varias veces para no perder de vista las frecuencias (Gómez, 2002). Finalmente, de este proceso resultaron cuatro categorías analíticas o categorías de la intérprete, con las que se interpretó el *corpus* de datos. Las categorías de la intérprete se triangularon con las categorías teóricas de algunos autores. Del diálogo entre evidencia, interpretación y teoría (Gómez, 2002) surgieron los documentos etnográficos que conforman el apartado de resultados (Figura 12).

Figura 12 Proceso de análisis interpretativo etnográfico



(Elaboración propia, 2015)

4.6 Rigor científico y triangulación

4.6.1 Validez, Confiabilidad y Credibilidad

La validez y la confiabilidad son dos aspectos básicos que hablan del rigor científico y la legitimidad de un estudio. La validez en la investigación cualitativa se redefine como credibilidad y supone poder evaluar la confianza, tanto en el resultado del estudio como en su proceso, es decir, si el conocimiento construido por el investigador está fundado en las construcciones de sentido de los sujetos de la investigación (Flick, 2007). La validez implica que los hallazgos den cuenta nada más de la realidad que estudia: las expresiones de agencia de las niñas y de los niños indígenas en la ciudad en un contexto escolar que pretende favorecer el diálogo intercultural.

Por ello, las prácticas que dan validez a la investigación cualitativa se realizaron durante toda la investigación: en el momento de obtener los datos, de analizarlos e interpretarlos. Se buscaron los contactos necesarios con los informantes para evitar sesgo o interpretación errónea de la investigadora (R. Hernández, Fernández, y Baptista, 2010; Taylor y Bogdan, 1998).

Para Geertz (2003, p. 28) la validez o credibilidad del documento etnográfico:

(...) no depende de la habilidad que tenga su autor para recoger hechos primitivos en remotos lugares y llevarlos a su país, como si fueran una máscara o una escultura exótica, sino que depende del grado en que ese autor sea capaz de clarificar lo que ocurre en tales lugares, de reducir el enigma (...) la cuestión fundamental en todo ejemplo dado en la descripción densa es la de saber si la descripción distingue los guiños de los tics y los guiños verdaderos de los guiños fingidos. Debemos medir la validez de nuestras explicaciones, no atendiendo a un cuerpo de datos no interpretados y a descripciones radicalmente tenues y superficiales, sino atendiendo al poder de la imaginación científica para ponernos en contacto con la vida de gentes extrañas.

La confiabilidad se refiere a la consistencia y congruencia de los resultados. Para R. Hernández et al. (2010), implica que los datos deben ser revisados por distintos

investigadores y éstos deben arribar a interpretaciones coherentes. Específicamente para la etnografía, Geertz lo dice así: “los etnógrafos necesitan convencernos no solo de que verdaderamente han “estado ahí”, sino de que de haber estado nosotros allí, hubiéramos visto lo que ellos vieron, sentido lo que sintieron y concluido lo que concluyeron” (Geertz, 1997).

Existen varias técnicas que dan validez y confiabilidad a un estudio cualitativo. Algunas de ellas son la triangulación, la saturación, el contraste o diálogo con otros investigadores, buscar un número amplio de casos combinado con meta-análisis, el muestreo teórico: seleccionar informantes adicionales cuando hay contradicciones. En esta investigación se utilizaron las siguientes:

Triangulación empírica (de datos): es la utilización de diversas fuentes de datos en un estudio. En este caso los datos se obtuvieron principalmente con observaciones video grabadas y diarios de campos y la triangulación empírica se hizo a través de entrevistas o charlas informales y observaciones focalizadas, en los casos que fue necesario, se utilizaron otras expresiones de autoría de los niños como fotografías o videograbaciones que permitieron tener amplia información y diversas formas de corroborarla.

Triangulación teórica: Diálogo multirreferencial con otros autores con base en el tema tratado.

Contraste o diálogo con otros investigadores: En este estudio se consideró la participación de expertas en el área que evaluaron la información obtenida, entre ellas la asesora y las investigadoras que conformaron el Comité Tutorial de Educación intercultural del Doctorado Interinstitucional en Educación.

Amplio número de participantes y escenarios: Se observaron diferentes escenarios donde los niños ejercieron su agencia para triangular la información. Además la muestra estudiada fue amplia pues se observaron los 72 niñas y niños miembros de diferentes pueblos indígenas que cursaban los tres grupos de primaria y se acudió a informantes claves cuando se encontraban contradicciones o para profundizar la comprensión.

Saturación: Se buscaron y recolectaron datos hasta que ya no se encontró información nueva.

4.6.2 Reflexividad

La reflexividad es una característica reconocida, considerada y asumida a lo largo de todo el estudio etnográfico. El investigador, al formar parte del mundo social que estudia, no puede eludir sus efectos sobre los fenómenos sociales en que trabaja.

La reflexividad tiene algunas implicaciones en la práctica de la investigación social: los efectos del investigador sobre los datos se deben entender en lugar de tratar de eliminarlos. Los datos no deben ser tomados acríticamente por sus apariencias sino que deben ser tratados como un campo de inferencias. Las teorías que se desarrollan para explicar el comportamiento en los grupos con quienes se efectúa el estudio también deberían, donde proceda, ser aplicados a las actividades propias del investigador.

El hecho de que el investigador o la investigadora tengan una personalidad propia con sus valores y creencias, participen en interacciones e interpreten con base en sus referentes teóricos y den significados genera cierto número de dilemas en su rol ya que influye necesariamente sobre el fenómeno estudiado. Sin embargo, si se saben abordar con sensibilidad y poner entre paréntesis todo esto⁴⁵ tales dilemas pueden ser una fuente de fuerza (Woods, 1989).

Yo estuve consciente de que mi presencia, valores y creencias influyeron en el trabajo de campo. Una forma en que lo hice al principio, fue focalizando las observaciones en las interacciones y acciones de los niños y miembros del centro educativo y de la comunidad que implicaban el cuidado de la salud. Otra manera en que mis creencias influyeron en el campo fue que de manera inicial, solamente pude observar interacciones de colaboración y solidaridad entre los niños de distintos grupos culturales y entre ellos mismos, esto por la creencia de la interculturalidad como conjunto de las relaciones “angelicales” intra e interétnicas. Pero la revisión bibliográfica sobre la interculturalidad como relaciones de conflicto así como la presencia de un observador externo ayudó en la vigilancia epistemológica para “abrir los ojos”.

En el caso de los niños, los maestros y los padres de familia, al inicio de la inmersión al campo (enero 2013), tuvieron un comportamiento de “recelo”, en especial

⁴⁵ Bertely (2011) menciona que en el momento de la interpretación de los datos, el investigador puede hacer uso de sus referentes teóricos.

los maestros; cuando yo arribaba a un lugar, ellas y ellos dejaban de hacer la actividad o guardaban silencio.

Mi presencia en la comunidad como mínimo todos los martes se convirtió en una constante. Los padres de familia sabían que ese día iban “los doctores” y lo organizaban como parte de sus actividades, por ejemplo, no salían a vender hasta que los atendiéramos y les comprábamos algo de su mercancía (flores, blusas o cazuelas). En ocasiones se varió el día, la hora y el evento. En las primeras observaciones y videograbaciones, niñas y niños se inquietaron con mi presencia y con la cámara de video, algunos docentes les advirtieron a los niños de mi presencia pero otros no, en todos los casos, después de unos pocos minutos, las y los niños se olvidaban de mi estancia y siguieron con sus tareas. En las últimas videograbaciones parece que ya había un fastidio de parte de los actores observados, por lo que decidí llevar solamente los registros en el diario de campo.

Con el paso del tiempo, las familias indígenas afianzaron su confianza y me permitieron acompañar a sus hijos en espacios extraescolares. Por ejemplo, los miembros de una de las familias nahuas, de manera hospitalaria y con base en mi inexperiencia, decidieron en pequeña asamblea a quién podía acompañar a vender. Fue a un niño que era muy rápido porque ya tenía sus clientes y en dos horas vendía casi todo. También se me dio la oportunidad de “sacar a una de las niñas de la primaria”, llevarlo/as a un centro comercial, a la biblioteca, al parque y visitarla/os en los cruceros donde vendían sus flores.

Por tanto, mi incursión en la vida de los actores hizo necesario que la reflexividad comenzara con el diseño de la investigación y operara en todas las etapas del desarrollo de la misma.

El siguiente capítulo describe los resultados de la investigación.

Capítulo V. Resultados

En este espacio se presentan los principales hallazgos de la investigación. El capítulo, se estructura en cuatro secciones que contienen a las categorías analíticas resultantes del proceso de análisis interpretativo etnográfico que tamizaron el *corpus* de datos. Estas cuatro categorías se muestran a modo de escritura, entrelazando evidencias, interpretaciones y teoría.

Los apartados que conforman este capítulo son:

- 5.1 Habitar el interespacio cultural: La apropiación de la ciudad.
- 5.2 El interespacio cultural: campo de las luchas de poder inter e intraétnicas.
- 5.3 Cuidado de los *suyos*: Reconfigurar el nosotros para ser entre los *otros*.
- 5.4 Organización del aprendizaje en el interespacio cultural. Conflicto y negociación.

5.1 Habitar el interespacio cultural: La apropiación de la ciudad.

El presente apartado tiene como propósito mostrar los resultados que dan cuenta de los modos de resignificación que los infantes participantes hicieron de la cultura heredada⁴⁶ por su familia para traducir los nuevos retos que se les presentan en el espacio urbano.

En la primera parte de esta sección se discute lo que significa la migración a la ciudad de León en la vida cotidiana de los actores. En seguida, se analizan los procesos de continuidad y cambio que he denominado “Reinterpretación intercultural”. Para los infantes que aquí interesan, la vida en la ciudad implica interacciones con miembros de otros grupos étnicos y con los mestizos de la metrópoli. Dichas relaciones intervienen en sus procesos de reinterpretación intercultural que ponen en acción mediante el manejo discrecional de su etnicidad. Estos puntos se tratan al final del presente apartado.

Para comprender estos hallazgos, se decidió trabajar alrededor del concepto teórico de Noemí Gómez (2011): “la autoadjudicación de un lugar legítimo en el mundo” que denota los resquicios de agencia donde los actores, sujetos a la exclusión de la

⁴⁶ Por *cultura heredada* se entiende al conjunto de elementos culturales que los actores de la investigación han recibido como patrimonio de generaciones anteriores, léase padres y abuelos, y que consideran propios de su grupo familiar y/o comunitario específico.

sociedad dominante, se apropian desde su sistema semiótico cultural de los espacios. La pertinencia del concepto radica en que da cuenta de las prácticas e interacciones protagónicas de niñas y de niños indígenas para luchar por reconocerse y legitimarse dentro de un *nosotros*, ser reconocidos y ser legitimados por los *otros*, y más aún, en algunos casos, esa lucha permite la construcción de un lugar genuino. Se adaptan las palabras de Gómez (2011, p. 124) para afirmar que la manera en que varias niñas y niños indígenas viven la escuela, el centro y la ciudad, a través de la apropiación de sus espacios, se asocia con inclusión, con pertenencia y con derechos, se asocia con la autoría y actoría de quienes construyen un lugar lícito en la ciudad para habitarla. Así, la construcción de un lugar legítimo se objetiva a través de la autoadjudicación para habitar el interespacio cultural.

Habitar el interespacio cultural expresa un actuar protagónico de algunos niños y niñas indígenas, quienes también viven su realidad cotidiana entre la adaptación y la negociación. Las niñas y los niños indígenas desde y con su identidad cultural se abren a los *otros* e incorporan y reconfiguran sus *habitus* (Bourdieu, 2009), para De Alba (2009) se trataría de la construcción de un nuevo perfil identitario al que llama “Síntesis cultural”.

En este escrito se ha designado el nombre de “Interespacio cultural”, espacio intercultural o simplemente “interespacio”, al espacio multidimensional, siempre conflictivo por la lucha asimétrica de poderes, del encuentro entre sistemas semióticos, epistemológicos y culturales diferentes. Pero en el contacto, principalmente con lo urbano, se tienen diferentes maneras de ceñirse a la cultura heredada y de inscribirse en la urbe. Es así que los niños y niñas indígenas que nos ocupan mostraron su actoría en una gama entre la autoadjudicación de un lugar para habitarlo y el desdibujamiento de su perfil cultural e identitario original.

De manera coincidente a lo documentado por varios investigadores, entre ellos Bartolomé (2006); Bertely (1998) y Czarny (2002) las y los niños configuran, reconfiguran y transforman en mayor o menor medida lo que algunos autores llaman “nuevas identidades étnicas” que se caracterizan por su flexibilidad en su misma conformación.

Las niñas y los niños llevan su cultura heredada a la escuela y desde ahí aprenden, no se refiere a que la hagan explícita, sino a la forma de relacionarse, de

aprender y de resolver situaciones desde las modalidades propias de sus estilos de socialización temprana que no anula la relación con los “otros”.

Pero esta reinterpretación intercultural que permite a muchos de los niños y las niñas indígenas habitar el interespacio se presentó de manera creativa y específica por cada grupo cultural, lo que obligó a una reflexión que ha permitido dar cuenta de quiénes y cómo fueron los actores de la investigación, tratando, en lo posible, de no caer en categorizaciones o clasificaciones “colonialistas”.

Estas niñas y niños indígenas viven en la ciudad pero están fuertemente enlazados a los pueblos de sus padres, mucho más de manera simbólica que física. La mayoría de ellos y de ellas ya nacieron en la ciudad de León, Guanajuato pero sus padres y sus abuelos dejaron sus pueblos y migraron a ella con sus familias. Aunque algunos de los abuelos tienen aproximadamente veinticinco años que se movieron a la ciudad en la búsqueda de mejorar las condiciones de vida para sus familias, siguen vinculados de diversas formas a sus comunidades y fomentan estos vínculos en los y las nietas como parte de la socialización temprana. Pero a la vez, algunos padres, intentan que sus hijos se “integren” completamente a la sociedad leonesa para evitar la discriminación y gozar de los beneficios que aparentemente les brinda la urbe.

5.1.1 ¿Migrantes a la ciudad de León o habitantes de la metrópoli?

En el análisis de los hallazgos, la migración de sus familias destaca como un factor relevante que permea las actuaciones de las y de los niños indígenas en la ciudad en su vida cotidiana. El cien por ciento de los infantes participantes han vivido, sino en carne propia, si en su familia, el fenómeno migratorio. Solamente dos o tres papás, ahora abuelos, llegaron a la ciudad sin conocer a nadie, Rocío contó la historia de su papá: “Cuando mi papá llegó, no tenía donde quedarse, vendía sus mesitas y se quedaba en la calle, entonces lo vio la madre Aurora y lo llevó al Centro Indígena, allí se quedó y entonces nos venimos todos”. Tata Jesús también platicó: “cuando yo llegué me quedé en un terreno por la central [de autobuses], después conocí a otros paisanos que me dijeron de aquí [CDIL] y entonces empecé a hacer mis cuartitos y se vino mi mujer y los hijos”.

Se reconoce que en la actualidad, muchos sujetos, familias y hasta comunidades de origen indígena que migran a la ciudad, a pesar de su condición innegable de pobreza multidimensional⁴⁷ (G. Hernández, 16 de junio de 2010) que los hace susceptibles a ser discriminados o excluidos, encuentran diariamente formas creativas de sobrevivencia. En no contadas ocasiones la población indígena en la ciudad presenta resistencias y posicionamientos –generalmente a través de redes de parentesco y otras redes sociales– que les permiten, de una manera contra hegemónica, pugnar frente a la exclusión social impuesta por la globalización neoliberal y lograr el reconocimiento de sus derechos como habitantes legítimos de la ciudad.

Muchas de las familias indígenas no solamente tienen la voluntad de permanecer en la ciudad como sujetos de derechos sino en su imaginario está el habitarla. Para Appadurai (2001), la lucha contra la exclusión se libra de manera importante a través de la imaginación, la cual es un elemento constitutivo de la sociedad moderna que permite distanciarse del espacio que los excluye. Gómez (2007) añadirá que la imaginación es la manera de construir un mundo alternativo, es un recurso presente para los llamados “pobres” en su caminar histórico porque, la imaginación es una forma en que los excluidos se incluyen en lo que de De Sousa (2012, p. 231), designa como globalización hegemónica⁴⁸.

La lista de calificaciones y clasificaciones de la condición migrante de las familias indígenas podría incrementarse al señalarlos como migrantes temporales, definitivos, asentados, golondrinos, pendulares, desplazados, excluidos, expulsados, desposeídos, discriminados, oprimidos... y parecía tan sencillo nombrar a los actores de la investigación como “niños y niñas indígenas migrantes” pero el acercamiento al debate

⁴⁷El Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) establece que la población en situación de pobreza multidimensional será aquella cuyos ingresos sean insuficientes para adquirir los bienes y los servicios que requiere para satisfacer sus necesidades y presente carencia en al menos uno de los siguientes seis indicadores: rezago educativo, acceso a los servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación.

⁴⁸ De Sousa (2012), define la globalización como el proceso por el cual una entidad local dada logra extender su alcance por todo el globo y al hacerlo, desarrolla la capacidad de designar como “local” a otra rival, en suma, se trata de “localismos globalizados” como resultado de la relaciones de poder. El autor sugiere que la globalización hegemónica surge del capitalismo global y se caracteriza por la naturaleza radical de la integración global que posibilitan, sea por exclusión o inclusión, es decir “los excluidos están integrados a la economía global por las formas específicas en que son excluidos de ésta”.

teórico y particularmente, escucharlos más de cerca, analizar de manera más fina las estrategias que despliegan para desenvolverse en los diferentes mundos intersectados en los que transcurren sus vidas cotidianas, evidenció la complejidad de dar cuenta de la condición de la infancia indígena en la ciudad. Muchos de los niños y de las niñas indígenas, que si bien tienen como lugar de nacimiento alguna urbe, su vida diaria está permeada por la tensión entre el contexto urbano y el esfuerzo sostenido de los mayores, léase padres, abuelos y referentes de autoridad, incluida la escuela, por mantener “viva el costumbre” porque el fenómeno migratorio afecta las dinámicas familiares, altera sus cosmovisiones y procesos productivos.

Como ya se hizo referencia en el análisis sociohistórico (Véase el capítulo 3), cada grupo cultural tiene sus propios patrones socio-experienciales por los que establecen su movilidad en un espacio y tiempo determinados. Para Vázquez y Prieto (2013), la migración es una práctica que configura una historia y se organiza en el año a través de calendarios cíclicos de temporadas altas y bajas, de retornos y salidas que se acoplan a las actividades agrícolas, políticas y rituales locales, con las temporadas vacacionales del mundo urbano. Desde una mirada más cercana a las niñas y a los niños indígenas que nos ocupan, más que prácticas migratorias, se trata de estrategias para conservar el lazo social con sus pueblos. En este sentido, las y los niños de la escuela Nenemi siguen el patrón de su grupo con el consecuente ausentismo y rezago escolar. Importante en la caracterización de los sujetos protagónicos de la investigación es el hecho de que muchas de las experiencias escolares se han tenido que ajustar a este calendario de llegadas y salidas a sus comunidades. En más de una ocasión, se observó la referenciación de una actividad escolar con base en estas movilizaciones: “cuando los nahuas se fueron a su pueblo...”. Estos hallazgos muestran los lazos que la población indígena radicada en la ciudad tiene con sus pueblos.

Por tanto, al hablar de dinámicas migratorias o estrategias de conservación del lazo social con las comunidades de origen, se habla de “comunidades morales” (De la Peña y Martínez, 2003). Así, la pertenencia a la comunidad moral permite un conjunto de prácticas para la construcción de espacios mediante la actualización de saberes y valores aprendidos de los mayores, ya conocidos y comprobados. La pertenencia a una comunidad moral estructura redes que impiden que se trastoque el funcionamiento del

grupo ante la migración, por ello, casi todos los niños y niñas indígenas hablan de las tradiciones y costumbres de su pueblo porque aprenden de sus padres y abuelos a seguir enlazados con su pueblo a través de la música, las fiestas patronales, peregrinaciones y la organización social como el sistema de cargo. Por ejemplo, para Parakata, niña p'urhepecha, era familiar ir a su pueblo para la fiesta de Santa Cecilia porque su papá, el maestro Spayco, era “carguero” y no había nada en la escuela que los detuviera de cumplir con ese compromiso.

Cabe señalar que en este documento no se advierte una dicotomía entre el pueblo y la ciudad, por el contrario, la tesis sostiene la construcción de un espacio que los une simbólica y culturalmente. Sin embargo, para algunos pequeños, la comunidad de origen de sus padres les pertenece más que la ciudad. Tal fue el caso de Alberto, niño nahua, quien dijo con firmeza: “Yo nací aquí pero me registraron en *mi* pueblo” cuando se le preguntó sobre su lugar de nacimiento, parece que el sitio de pertenencia era “*su* pueblo”, haber nacido en León sugiere ser circunstancial. Muchos de los padres de los niños indígenas relacionados con el CDIL registran a sus hijos en sus comunidades de origen como una forma de seguir enlazados con ellas aunque los pequeños hayan nacido en León, Guanajuato. Esto dificulta el acceso a los servicios de salud y educación pues en ocasiones niñas y niños no tienen su acta de nacimiento porque sus papás no han tenido el recurso económico para ir a registrarlos a sus comunidades.

En todas las culturas que se relacionan con la escuela y el CDIL, cuando alguien muere, sus familiares buscan la forma de regresarlo a la comunidad de origen, lo acompañan y realizan los rituales funerarios. Las y los niños han aprendido y vivido esas costumbres, tal fue el caso de Fresita y sus hermanas (nahuas) que llevaron a Veracruz a su papá porque murió a consecuencia de la diabetes; al preguntar por la ausencia de las niñas en la escuela, sus compañeros comentaron de manera natural: “Es que se fueron a su pueblo a enterrar a su papá y todavía no vienen”.

La vida de estos pequeños está en un interjuego entre exclusión e inclusión; nunca pertenecerán totalmente a los lugares de origen de sus padres, aunque en su imaginario añoren su terruño, más por influencia de los padres y de la escuela que por propia voluntad; pertenecerán un poco más a la ciudad porque la vida la imaginan allí, veamos

una conversación que se tuvo con Cristóbal, niño nahua, mientras caminaba a su casa después de haber terminado de vender sus flores:

Entrevistadora: (...) Entonces en las vacaciones ¿te vas a ir a tu pueblo? Bueno, tú naciste aquí pero de ¿todos modos Veracruz es tu pueblo?

Cristóbal: ¡Sí! pero yo ya no viviría allá, nomás de vacaciones, ya somos más de aquí.

Entrevistadora: ¿Te gusta más aquí?

Cristóbal: Los dos lados, allá de vacaciones porque no me siento a gusto con mis primos y si quiero ir al centro a comprar algo, no hay como irse ni hay cosas que comprar. Tampoco mi mamá se quiere ir.

Entrevistadora: ¿Por eso compraron casa aquí?

Cristóbal: Sí, allá vive mi abuelita pero todos mis tíos ya están aquí y no se van a regresar, *nuestra vida es aquí*. (DC 05-2014).

En este mismo tenor, se pronuncian algunos de los miembros de sus familias cuando se les pregunta si regresarían a sus pueblos: “Mis hijos ya no quieren irse ¡menos sus hijos!” (Tlioli Ja' Intercultural, 2015). Las expresiones anteriores son solamente dos ejemplos que muestran la impronta de la migración y al mismo tiempo el lazo con sus comunidades, pero sobre todo, la pertenencia a la metrópoli. En una entrevista que le hicieron a una joven hñãñho del grupo Tlioli-ja' Intercultural⁴⁹, sobre sus intenciones de quedarse a vivir en León o volverse a su pueblo de origen, ella contesto lo que se dice a sí misma: “Aquí tú también perteneces, aquí te quedas y no se te olvide de dónde eres” esta frase, más que una contradicción a la membresía comunitaria de su cultura heredada, se trata de una autoafirmación, pues es una reflexión del proceso de subjetivación en el que se intenta producir su propia existencia a partir del vínculo con su comunidad y con la apropiación del nuevo lugar.

⁴⁹ El grupo Tlioli ja' Intercultural surge del proyecto *Reconociéndonos para crear* en el Centro de Desarrollo Indígena Loyola A.C cuyo objetivo es impulsar un movimiento cultural al interior de la población juvenil indígena en la ciudad de León, Guanajuato, a partir de su propio patrimonio cultural para favorecer procesos identitarios y de desarrollo humano (Tlioli Ja' Intercultural, 2015).

Resalto la frase del niño nahua: “...*No se van a regresar [sus familiares], nuestra vida es aquí*” para inferir que muchos de ellos se consideran pertenecer a la ciudad pero a la vez, este lugar les pertenece, por eso se quedan. En menor o mayor medida, se apropiaron del contexto urbano, lo hacen suyo, lo habitan. Habitar para Gómez (2007), es ir más allá de un lugar físico, es un espacio-tiempo conquistado “como lugar adquirido, logrado, actuado, como criterio de verdad”; habitar es actuar protagónicamente porque se construye un lugar legítimo, el nuevo espacio se hace suyo, por eso no se autodefinen como migrantes. Sin embargo, cuando se les preguntó: “¿De dónde eres?” a niños y niñas de todas las culturas participantes, contestaron con el nombre del pueblo de sus padres. Esto expresa el lazo simbólico con su cultura heredada.

La mayoría de las familias nahuas y p’urhepecha han construido un lazo más evidente entre la ciudad y la comunidad, por ejemplo, algunos de los papás de los niños y de las niñas nahuas son agentes de cambio en su comunidad de origen, no solamente en el aspecto económico sino en el social y cultural. Más de la mitad de las familias cuando van a su pueblo, llevan dinero para avanzar en la construcción de “su casita”. Por ejemplo, la familia de Rocío, lucha porque las autoridades les provean de servicios básicos, como es el caso del drenaje que aprendieron a usar en la ciudad. En palabras de Diana: “Ya cuando vamos al pueblo, no hacemos nixtamal, Arturo [su esposo] va al municipio a comprar las tortillas y mi suegra se enoja [dijo con una sonrisa burlona], dice que pobre de su hijo conmigo, que no le hago nada”.

De manera particular, los niños y niñas de la cultura p’urhepecha que participaron en el estudio sí tenían un lazo más cercano con los pueblos de sus padres que las y los niños nahuas y hñãñho. La proximidad geográfica les permite acudir a sus comunidades de origen con más frecuencia, por ejemplo, cuando se acercan los períodos vacacionales, las fiestas patronales o bodas. Refiero un caso, en el trabajo de campo, repartí cámaras fotográficas desechables a varios niños y niñas para que fotografiaran lo que les interesara. En una ocasión, Johnny, niño p’urhepecha, luchó con ahínco por conseguir una cámara, en sus palabras: “para sacar fotos en mi pueblo”. Esa vez, el pequeño no la consiguió y reclamó haciendo muecas con la boca y protestando con las manos: “¡Ya ves, fui a *mi* pueblo y no tomé fotos de la fiesta [de San Francisco]!” En otra ocasión en que Johnny sí tomó sus fotos pero no se habían revelado para cuando volvió

a Ichán⁵⁰, volvió a protestar: ¡Mis primos se enojaron porque no llevé las fotos! Estos niños tienen en alto valor las tradiciones comunitarias y se sienten orgullosos de éstas, de tal forma que invitar a alguien a su pueblo, es un gesto de reciprocidad ante un bien recibido. Así lo expresó “Guillan Yabro”⁵¹: “Ya me dijo mi mamá que sí puedes ir a mi pueblo en la fiesta [de San Francisco], también tu esposo”. En un gesto de confianza e inclusión, el niño intercedió ante su madre para invitarnos a la fiesta patronal de su comunidad. Estos hallazgos coinciden con la investigación de Vargas (2013), aunque la investigadora trabajó con actores p’urhepecha en su pueblo de origen, las fiestas, rituales y tradiciones comunitarias tienden a perpetuarse porque favorecen el “fortalecimiento de los vínculos familiares y de amistad, así como el sentido de pertenencia al pueblo; tanto niños, como adolescentes, jóvenes y adultos, buscan estar en las fiestas, participar, sentirse dentro” (p. 162), por eso, todos los miembros de la familia, en especial los que han migrado a otro lugar, están invitados. En todos los niños p’urhepecha se observó una actitud de valoración positiva hacia su cultura y siempre se auto adscribieron como miembros de la misma.

Una muestra de la reinterpretación intercultural de estos pequeños se evidenció cuando los tres niños p’urhépecha que mostraron más interés por volver a sus pueblos y participar de los bailes y fiestas tradicionales, los cuales conocen muy bien, escogieron pseudónimos anglosajones: Alexis, Johnny y “Guillan Yabro”. Los menores se apropiaron de nombres ajenos pero sin perder su membresía cultural.

A excepción de dos niñas nahuas, una que fotografió una misa en el CDIL y otra que retrató la casa del muchacho que le gustaba, el total de los infantes tomaron fotos de su familia nuclear y de su casa. Cuando se les pidió al conjunto de niños que compartieran sus fotos, solamente lo hicieron de manera muy festiva con sus madres y hermanos. Al insistir en que mostraran sus fotografías, únicamente los niños p’urhepecha sí lo hicieron, Johnny explicó: “Mira, aquí voy en el camión, se ve mi pueblo”, “aquí está mi mamá comprando las ollas en Chilchota”. La intimidad del seno familiar es algo que nuestros protagonistas no ponen con facilidad en la mesa del contacto intercultural.

⁵⁰ Pequeña población del municipio de Chilchota, Michoacán.

⁵¹ Pseudónimo obtenido del nombre del portero del “León” equipo local de fútbol, un joven marcadamente caucásico.

La socialización que viven en sus familias hace que la mayoría de los pequeños que nos ocupan recreen las comunidades de origen como su territorio de pertenencia, en el caso de la mayoría de niñas y niños nahuas y hñãñho, es más un imaginario, un lugar simbólico ya que van poco a su pueblo. En diferentes ocasiones doña Mercedes y doña Violeta, mamás nahuas, comentaron que la razón de las visitas espaciadas a las comunidades de origen se debía a que “no hay dinero” para ir. También Manuel, niño hñãñho dijo: “no fuimos [a Santiago Mexquititlán] porque no teníamos dinero”.

Por tanto, se considera que la denominación de “niños y niñas indígenas habitantes de la ciudad pero enlazados con sus pueblos” da cuenta de estos procesos no siempre acabados de apropiación, de construcción, del pertenecer, del habitar, del reconfigurar la cultura heredada cruciales para su preservación como miembros de la población indígena en la metrópoli.

En su mayoría, los sujetos de la investigación no se reconocen como indígenas de una manera genérica, sino como miembros de culturas distintas: nahuas, p’urhépecha, hñãñho o mixtecos. Veamos lo sucedido en la clase de teatro, cuando estaban ajustando las escenas de “La última gota de agua”, obra cuyo tema fue escogido por los niños y donde los diálogos eran creados también por ellos. La puesta en escena trataba de la lucha entre dos comunidades por un bien necesario: el agua.

Maestro: Ustedes les pueden decir, chicas, niñas, pueblo, indígenas...

Mayte interrumpiendo al maestro y hablando con firmeza: ¡No es cierto, no somos indígenas!

Maestro: ¿No? ¿Qué son?

Mayte cuenta con los dedos: Somos otomíes, p’urhépechas, nahuas. (ROE11).

Una gran cantidad de los niños y de las niñas especificaban el lugar de procedencia de su grupo cultural, en más de una ocasión se les escuchó decir: “nosotros somos de la cultura náhuatl pero de Veracruz” o “Es que ellos son p’urhépecha pero de la sierra”. Así también estaban los nahuas del Estado de México, p’urhépecha de la cañada de los once pueblos, hñãñho de Santiago de Mexquititlán o del Estado de México, Mixtecos de la montaña de Guerrero o de Oaxaca.

No pocos de los infantes y sus familias consideraban discriminatorio el término “indígena”. Aquí algunos ejemplos: cuando los pequeños mencionaban el CDIL se referían al lugar donde está Nenemi, no al Centro Indígena, aunque muchos de los adultos si lo nombraban como “la casa indígena”. Si alguno de los menores tenía que mencionar la palabra “indígena” la decían en voz baja y bajando la mirada, como apenados. Los jóvenes si fueron más contundentes, por ejemplo, en una entrevista que le hicieron a la maestra Joy afirmó: “Soy otomí. Indígena como que da menos valor, no soy indígena, soy otomí. Pertenezco a una cultura y mi cultura se llama otomí. Indígena es como discriminación hacia mi propia cultura y creo que no es así” (Tlioli Ja' Intercultural, 2015, p. 59). Por esta razón, las autoridades del CDIL y de la institución escolar, cuidan la forma en que ellos y los visitantes se dirigen a los miembros de las poblaciones indígenas, les hablan por “culturas”: otomí o hñãñho, nahua o náhuatl, p'urhépecha, mixteca, etc.

También se observó a los infantes rechazar la connotación de “indio” como algo peyorativo impuesto por la cultura dominante. Aquí sirve de referencia el caso de Cristóbal en un ensayo de la obra de teatro, en la que se debían enfrentar las dos comunidades que se disputaban el agua. El niño les gritaba a los del equipo contrario: ¡Indios patas rajadas! Claramente se trataba de palabras agresivas, sin embargo, cuando se le interrogó por esa expresión, él se apenó y dijo que la oía “por ahí”. Después la maestra Soona confirmó que era una expresión que usaban algunos mestizos para referirse a los miembros de las culturas indígenas cuando éstos estaban vendiendo sus mercancías en la vía pública. En una entrevista que le hicieron a un joven nahua él señaló: “Que me digan “indio” ¡eso sí es malo! Porque no soy indio, los indios que conozco son los que usan plumas y taparrabos” (Tlioli Ja' Intercultural, 2015, p. 44).

De este apartado se puede concluir que las niñas y los niños involucrados en esta investigación habitan el interespacio cultural como nahuas, p'urhepecha o hñãñho. A diferencia de los infantes de los grupos culturales ya mencionados, cabe señalar, que la niña y el niño mixtecos que participaron en el estudio, siguen su camino como migrantes estacionales de la Montaña de Guerrero.

Se abre el episteme donde ellas y ellos representan esta realidad cotidiana a través de la resignificación de su cultura heredada y se trata en el siguiente apartado.

5.1.2 Reinterpretación Intercultural

Al asumirse como miembros de grupos culturales específicos, los infantes aquí involucrados vivían en confrontación con las otras culturas indígenas con las que tenían contacto, pero sobre todo con la cultura occidental-urbana. Dentro del margen, en ocasiones mínimo, que les permitían estas relaciones de poder inter étnicas, los pequeños tomaban sus propias decisiones en la disputa por autoadjudicarse un lugar legítimo. Los niños y las niñas referidos presentaron, en diferenciales, su poder de agenciamiento a través de procesos culturales de resistencia, negociación, innovación y/o apropiación. En cierta medida, la asimilación se vio contenida por los mecanismos contra aculturativos tanto de la sociedad receptora como del grupo propio a través de su familia y los lazos con sus comunidades.

Los resultados de la investigación coinciden en buena parte con los estudios de Bonfil (1983, 1988), que explican las relaciones entre los elementos culturales y los ámbitos de decisión propios o ajenos, en este caso, de la niñez indígena abordada, por lo que se tejen la evidencias, mediadas por mi interpretación, con los conceptos teóricos del antropólogo. Los niños y las niñas indígenas tomaban decisiones sobre los elementos de su cultura heredada, particularmente, se basaban en su membresía comunitaria para aplicar criterios de inclusión o exclusión hacia otros sujetos. Así, establecían quienes eran los *suyos* y quiénes eran los *otros*. Para Bonfil (1983, 1988), se trataría del ámbito de la cultura autónoma.

Sin embargo, no se puede negar, por ejemplo, en el caso de la educación ofrecida por el Estado mexicano y por la misma escuela Nenemi, que los pequeños actores de esta indagación, también sufrían por la cultura impuesta. Ellos tomaban pocas decisiones, o no las tomaban, sobre un curriculum muchas veces ajeno a su cultura.

Asimismo, desde lo rescatado en el trabajo de campo, refiero el descontento de una maestra hñähñu por la forma en que la escuela presentó, en una ocasión, las ofrendas de muertos a la sociedad mestiza urbana que aporta recursos para el funcionamiento del CDIL y de la escuela Nenemi: “Les faltaron al respeto a nuestros difuntos...es una ceremonia privada y todos lo tomaron como folklore”. La maestra reclamó el hecho de que elementos de organización, materiales, simbólicos y emotivos

de sus patrimonios culturales quedaron bajo decisiones ajenas: las autoridades del CDIL. Bonfil (1988) sostendría que este episodio es un ejemplo de la cultura enajenada, pues es “el ámbito formado con los elementos culturales propios del grupo, pero sobre los cuales se ha perdido la capacidad de decidir, como la folklorización de fiestas y ceremonias para el turismo” (p. 8).

No obstante, de manera mayoritaria, los pequeños actores, con independencia de su grupo cultural, mostraron su actoría al decidir apropiarse de elementos culturales ajenos que usaron para desplazarse mejor por el espacio urbano. Cito el uso de teléfonos móviles, aparatos que reproducen su música y el uso de las computadoras, entre muchos ejemplos más. En términos de Bonfil (1988), apropiarse de estas tecnologías ajenas, implica cambios en la cultura autónoma como “el desarrollo de ciertos conocimientos y habilidades para su manejo, la modificación de algunas pautas de organización social, el reajuste de aspectos simbólicos y emotivos que permita el manejo subjetivo del elemento apropiado” (Bonfil, 1988, p. 8). Conforme avanzaba la edad, se observó que un grupo mayoritario de niños y niñas se habían apropiado de elementos de la sociedad urbana, de tal forma, que ya formaban parte de su propia cultura, por ejemplo, el uso de la televisión, la indumentaria, el protagonismo individual o algunos estilos de aprendizaje.

Sin embargo, con base en los resultados de esta investigación, es posible decir que en el contacto entre diversos grupos étnicos en la ciudad, los ámbitos de la cultura establecidos por Bonfil (1983, 1988): autónoma, impuesta, enajenada o apropiada, tienen sus límites más bien difuminados. En el interespacio cultural de la escuela y de la ciudad, las actuaciones de los sujetos van y vienen de los escenarios de una cultura a otra. Se trata del movimiento en una gama entre lo propio de la cultura heredada y lo ajeno de las otras culturas. Esto dentro de los factores limitantes dados por las innegables relaciones asimétricas con la cultura mestiza que se presentan, particularmente, fuera de la zonas de refugio conformada por la escuela y el centro comunitario.

Para interpretar las transformaciones que la mayoría de las niñas y de los niños indígenas hacen sobre sus significantes y significados, que traducen en acciones y prácticas, ha sido de utilidad el concepto de “Contacto cultural” trabajado por De Alba (2009) desde hace más de tres lustros. Por ejemplo, en comparación con sus padres y madres, muchas de las niñas y de los niños indígenas presentaron una mayor apertura

de las estructuras culturales heredadas y vividas en sus familias. Aquí menciono la decisión de muchos niños y en especial de varias niñas, de estudiar más allá de la primaria e imaginarse vivir de una profesión. Para De Alba (2009, p. 2), esta apertura: “propicia la resignificación y rearticulación, en el interjuego específico de las *diferencias*, de los distintos grupos sociales que conforman un pueblo y del interjuego de las identidades diferenciales entre los pueblos que interpelan a los sujetos sociales”.

Una de las manifestaciones de la rearticulación de prácticas y elementos de su cosmovisión que hicieron los infantes fue su relación con la naturaleza. La mayoría de estos niños y niñas ya nacieron en León, por lo que el respeto por el medio ambiente no fue algo evidente, aquí lo traduzco en la poca conciencia que los actores tenían por su cuidado como el tirar la basura por doquier, o el desperdicio de la comida cuando no les gustaba. De hecho, el equipo docente de la escuela se empeñaba en fomentar en sus estudiantes el aprecio a la madre tierra, valor que priva en los pueblos indígenas. Esta resignificación origina el cambio de las prácticas sociales, para bien o para mal.

De Alba (2009) la llama nueva “construcción semiótica” a través del diálogo y la polifonía. De Sousa (2012) lo define como “trabajo de traducción”. Por su parte, (Nakata, 2014), más que transformación habla de “negociación”. El autor señala que los pueblos indígenas tienen una larga experiencia de estar ubicados en espacios de posturas enfrentadas en donde han aprendido a negociar. Las negociaciones consisten en que los miembros de una cultura indígena adoptan diferentes posiciones y con diversos grados de compromiso, dependiendo de lo que tienen a su disposición o lo que se está en juego para ellos, su familia o su comunidad (Nakata, 2014, pp. 333-335).

En nuestra investigación, el diálogo y la polifonía no fueron siempre los sitios de llegada de contacto intercultural, no fue algo acabado que se dio o no se dio. Se observaron más prácticas de negociación, tal fue el caso de las negociaciones que niñas y niños hicieron con el maestro de teatro. Los estudiantes guardaron silencio y ejecutaron las actividades que les pedía el docente, como platicarles a sus compañeros un pequeño cuento que iban inventado conforme lo expresaban y esto, para comenzar rápidamente el ensayo de su obra teatral, actividad que disfrutaban. Sin embargo, la mayoría de los actores involucrados vivían un proceso de transformación que iba siendo más fuerte

conforme avanzaba su edad, el tiempo vivido en la ciudad o la historia de su grupo étnico. Por ejemplo, la adopción de la vestimenta occidental y el uso de tecnologías como el teléfono celular y la televisión fue algo común. En cada familia, independientemente de la cultura, se contaba por lo menos con un teléfono celular y una televisión, aunque no se observó a ningún estudiante de Nenemi con un celular propio. Esta apropiación de lo urbano no los hace “menos nahuas, p’urhepecha, hñãñho o mixtecos”, sino que es parte del ámbito de la cultura apropiada (Bonfil, 1988) o de sus “variadas respuestas al mundo colonial” (Nakata, 2014a, p. 331).

En síntesis, dar cuenta de estos hallazgos en la investigación llevó a la elaboración del constructo *Reinterpretación intercultural* que alude a las diferentes formas en que los niños y las niñas indígenas resignifican su cultura heredada al incorporar elementos nuevos de otras culturas indígenas y de la sociedad mestiza en el interespacio cultural de la escuela y la ciudad. La reinterpretación intercultural se caracteriza por ser un proceso de negociación, de continuidad y de cambio que se cimenta en las relaciones conflictivas, generalmente asimétricas, entre quienes entran en contacto. Las creativas formas de relacionarse entre ellos y con los *otros*, las estrategias para cuidar de los suyos y los estilos particulares de organizar sus aprendizajes son algunos de los ejemplos de reinterpretación intercultural que los protagonistas de esta investigación llevaron a cabo.

5.1.3 Manejo protagonístico de la etnicidad

En el interespacio cultural de la ciudad de León se ponen en contacto diversos grupos étnicos quienes afirman lo propio al confrontarse con lo ajeno es decir, manifiestan su etnicidad. En términos derivados de la conceptualización de Bartolomé (2006), en la urbe las comunidades morales (De la Peña y Martínez, 2003) o diaspóricas (Marcus, 2001; Gómez, 2011) se conforman alrededor de lo étnico, de aquí el “espacio etnizado” de Franco (2013), pues las bases culturales de la identidad son variables, y debido a que la cultura representa el componente civilizatorio de la identidad étnica al representar su hacer, ésta también es cambiante. Las tradiciones culturales pueden inventarse, reconstruirse o apropiarse sin que dejen de constituir bases para formulaciones identitarias porque la identidad étnica se base en la cultura pero no depende de ella. Es así que, la población indígena en la ciudad no podrá reconstruir

totalmente los rasgos culturales propios de sus pueblos de origen en el nuevo medio y menos si no viven como comunidades indígenas congregadas⁵², pero su identificación se basa en una redefinición situacional y dinamización de los signos emblemáticos asumidos.

La necesidad de relacionarse con otras culturas, pone en acción el entramado político y cultural conformado por discursos, formas de organización social y comunitarias legítimas históricamente configuradas. Los grupos indígenas marcan sus distinciones y fronteras, sea en sus relaciones interétnicas, sea en sus relaciones con el Estado, mediante diversos recursos emblemáticos seleccionados del repertorio cultural como la organización política, social y económica a través de los hábitos y la vida doméstica o las redes sociales de parentesco y reciprocidad; las epistemologías; la lengua y la indumentaria; la alimentación, la salud y la educación; la religión y la ritualidad, la tecnología y la estética (Bertely y González, 2003; Bonfil, 1983). Por ello, Bartolomé (2006) conceptualiza la etnicidad como “la identidad en acción” resultante de una definida “conciencia para sí” pues la etnicidad constituye una expresión o manifestación contextual de la identidad étnica, de tal forma que, cada grupo cultural manifiesta una etnicidad específica: nahua, p’urhépecha, hñáñho o mixteca.

En las líneas argumentativas de Bartolomé (2006) y de Bonfil (1988), la identidad de los protagonistas de la investigación como pertenecientes a un grupo indígena específico sería una identidad colectiva que señalan como identidad étnica. Para Bonfil (1988), la identidad étnica expresa a nivel ideológico la pertenencia al grupo pero se fundamenta y se expresa “en la práctica y el dominio de un conjunto articulado de elementos culturales compartidos que hacen posible la participación y que le dan contenido y una configuración precisa y singular a cada identidad” (Bonfil, 1957, p. 20). Bartolomé (2006) agrega que la identidad étnica refiere al estado contemporáneo de una tradición aunque pueda reflejar una imagen idealizada del grupo y de su pasado. En el trabajo de campo con frecuencia se observó que la idealización de las culturas indígenas

⁵² Los asentamientos dispersos en la urbe (Durin, 2007), donde conviven familias que no hacen comunidad con otros grupos modifican más su organización social que aquellos asentamientos indígenas congregados que conforman una comunidad por familias ya sea provenientes de una localidad o de varias, pues difícilmente puede reproducir discursos o crear rituales identitarios, pero viven su identidad étnica en el traspatio familiar sostenida por los lazos comunitarios con sus pueblos.

estaba dada más por la institución educativa que por los propios grupos indígenas, tal vez porque unos trataban de fomentar la valoración de las culturas originarias y muchos de los otros han asumido internamente la consciencia de ser inferiores por la estigmatización de la identidad étnica que históricamente ha hecho la sociedad dominante.

El manejo que los pequeños actores de la investigación y sus familias hicieron de la etnicidad, se instrumentalizó en una gama que iba desde el anonimato y el camuflaje, hasta la reivindicación. Interpretando a Reguillo (2004) y a Gómez (2011), es en ese contacto con el mundo urbano, en que algunas de las niñas y de los niños indígenas pasan de individuos a actores, cuando en el interespacio cultural se vuelven portadores de su cultura al encarnar las matrices étnicas que sienten que les pertenecen, la cultura heredada por sus padres es con la que traducen las situaciones y relaciones con los distintos agentes e instituciones que la gran ciudad les presenta. Las expresiones de etnicidad que asumieron como emblemáticas de su cultura, en unos momentos funcionaron como mecanismos de defensa y en otros como estrategias de gestión frente al Estado y a la sociedad urbana.

También, es importante destacar que el manejo protagónico de la etnicidad tiene un carácter político, lo político entendido como el proceso participación y de toma de decisiones referidas a asuntos públicos que son del bienestar comunitario, no como manipulación del poder.

En los siguientes párrafos se analizan algunos elementos identitarios de los diferentes grupos étnicos que algunos niños y niñas y sus familias pusieron en acción en su diario vivir, por ejemplo, el manejo de la etnicidad como mecanismo de gestión ante el Estado o la sociedad urbana; el establecimiento y ampliación de redes sociales y de parentesco; la versatilidad laboral y social; las matrices culturales en diversos espacios de interacción; el manejo de la lengua materna; los patrones de alimentación y la indumentaria.

La mayoría de los padres y madres de la cultura p'urhepecha manejaron su etnicidad como mecanismo de gestión frente al Estado y para formar redes: "la conocencia" como dijo Nana Linda, por ejemplo, cuando necesitaban un permiso para

vender o para obtener ayudas económicas o en especie. Veamos el siguiente fragmento del diario de campo:

(...) Me encontré a nana Linda y a tata Justino que ya se iban a vender, les comenté que a él lo vimos en el periódico en la toma de protesta del Consejo Consultivo Indígena del municipio de León en agosto.

Tata Justino: doña Paty, (la otra señora p'urhepecha) también andaba ahí y Vicente de nahua [representante de los nahuas] y los mixtecos y otros que no viven ahí.

Nana Linda (con muecas en la boca y movimientos de ojos que indicaban decepción): "Casi los p'urhépecha como tata Jesús, el de la central, no quieren ir ni participar, ellos no van *aunque sea a la conocencia*."

Tata Justino:... Que porque pierden el tiempo y luego se enojan cuando no les tocan los apoyos.

Nana Linda: y no van ni por sus cobijas o a lo mejor van después pero no los miramos. (DC 06-10-2014).

En esta pequeña charla, "la conocencia" implica un manejo instrumental de las redes sociales para obtener recursos y cierto conflicto al competir por los mismos, pero no se puede catalogar como grupo de interés que maneje los símbolos culturales.

Un grupo mayoritario de niños y niñas ya han aprendido de sus familias a manejar su etnicidad como un mecanismo de gestión con la sociedad urbana. Por ejemplo, son agentes que actúan creativamente para ayudar a los suyos en sus necesidades como la manutención de su familia. La consideración colonialista que estereotipa a los miembros de las poblaciones originarias como gente tímida o vergonzosa es una manifestación de las relaciones históricas de poder de los mestizos. Las niñas y niños indígenas observados manejaban a su favor esta creencia del mestizo y usaban la "timidez" como una expresión de aparente sumisión ante los miembros de la sociedad dominante para venderles sus productos. Ofrecían sus mercancías de varias formas: las mostraban en silencio o hacían una tímida pregunta al futuro cliente: ¿Va a querer...?, ¿Compra...? Si no vendían, seguían su camino sin decir palabra. Pero de manera contraria a esta

aparente timidez, los pequeños se desplazaban libremente dentro del espacio urbano sin pedir permiso a nadie. Se expone un segmento del registro de un acompañamiento para documentar cómo algunas niñas y niños nahuas utilizan los espacios urbanos en el comercio informal de flores:

(...) Cristóbal toca en la puerta de una tenería, le abre la secretaria. *El niño no saluda, solamente entra...inmediatamente percibí el olor a sales azufradas y a cueros "salados" o en proceso de curtido, el piso estaba mojado con esos químicos... el niño seguía caminando en silencio*, subimos una escalera que no tenía pasamanos. *Cuando llegamos arriba, el niño bajó su cubeta de flores... se quedó parado en silencio, se acercó un joven trabajador, quién le preguntaba por los precios:*

Joven trabajador: ¿Éstas a cuánto? (las lilis)

Cristóbal: Éstas a treinta y estas a quince (las rosas con claveles que yo llevaba). El muchacho tomó sus ramos, le habló a otro señor y le dio doscientos veinte pesos. Como no teníamos cambio, le dijo que cuando fuera su hermana “se ponían a mano”. *Cristóbal tomó su cubeta, se la puso en el hombro y caminó hacia las peligrosas escaleras en silencio.* (DC 05-2014).

Con la experiencia migratoria de sus padres y familia extensa, niñas y niños están formando una memoria que incorpora el manejo de redes y contactos, la transición de vivencias y el uso de las claves y razonamientos del mundo urbano sin abandonar, en muchas ocasiones, las que corresponden a sus matrices identitarias y a las tradiciones y lealtades propias de su adscripción étnica y comunitaria.

En el caso de las redes de parentesco, varios de los actores en especial, de la cultura nahua, extendían de manera protagónica sus redes sociales con los mestizos a través de las relaciones de “padrinazgo o madrinazgo”. Por ejemplo, cuando se acercaban los fines de cursos o sus confirmaciones y primeras comuniones, niñas y niños buscaban sus padrinos, la directora del CDIL y yo hemos sido escogidas. Estas relaciones posteriormente eran legitimadas por los padres o hermanos mayores mediante el compadrazgo. Los jefes de familia visitaban en sus casas a los futuros

compadres y entregaban algún presente, podría ser fruta o refrescos, o los invitaban a comer y mediante esta convivencia, formalizaban la relación. Cabe señalar que cuando alguien escogía a un padrino o a una madrina, los demás lo respetaban, aunque como María, expresaran con poca alegría: “Yo quería que fueras mi madrina pero ya me ganó Fresita”. Aunque niñas y niños de las culturas p’urhepecha y hñãñho relacionados con el CDIL también trataban de extender sus redes sociales con mestizos, sus padres fueron más recelosos y difícilmente aceptaron el compadrazgo. Tal fue el caso de Esteban, niño hñãñho, quién tenía dos opciones de madrinas mestizas para hacer su primera comunión pero su papá no aceptó y el niño no tomó su Eucaristía. La mayoría de los papás p’urhepecha buscaron establecer el parentesco con miembros de su propia cultura aunque no pertenecieran a la misma comunidad. Es así que el maestro p’urhepecha Spayco tenía muchos ahijados.

En el tema de la versatilidad laboral, algunas de las y de los niños nahuas que trabajaban en el comercio informal, expresaban su creatividad en la diversidad de mercancías que vendían. De manera general, cada grupo cultural del CDIL se caracterizaba por comerciar con un tipo de mercancía: los nahuas vendían flores, hamacas, mesas y sillas de madera; los p’urhepecha negociaban con alcancías, figuras de yeso, vasijas de barro y bisutería; los hñãñho comerciaban con raspados y frituras o se empleaban con otros comerciantes, en palabras de Vanessa: “yo le ayudo a vender cintos a doña Gloria” (mazahua) y los niños jornaleros mixtecos vendían dulces y semillas, mientras que los mixtecos asentados en la vía del tren vendían canastos, bolsas y otros artículos que tejían con hojas de pino o plástico.

Sin embargo, el contacto entre grupos étnicos ha permitido que unos grupos culturales cambiaran el tipo de mercancía con la que comerciaban por otra que parecía propia de otro grupo: si las flores que vendían aumentan de precio, se ponían a vender dulces o semillas. Ellas y ellos buscaban vestirse con los códigos de la ciudad: pantalones de mezclilla ajustados, blusas sin mangas y con tirantes delgados en los hombros o tenis “de marca” como dijo Dacer en el centro comercial cuando preguntó por el costo de unos tenis: “¡400 pesos! Pero es que me encantan los tenis Adidas”, (el niño hizo un gesto en su cara y con sus manos para señalar que era incontrolable su preferencia por esos tenis).

Se emplean las aportaciones de Bonfil (1988) y de Reguillo (2004) para expresar que las y los protagonistas de la presente investigación como miembros de comunidades diaspóricas, gestan y mantienen sus matrices culturales en diversos lugares de convivencia en donde han recreado su membresía comunitaria. El espacio del “nosotros-familia” es el mundo de la intimidad constituido por sus lazos fraternos y familiares, en el que resguardan el ejercicio de ciertas prácticas domésticas, la lengua, la observación de ritos familiares y personales. El ámbito del “nosotros” es referente clave para la interpretación y acción en la vida social intercultural ya que en él, los actores referidos conformaban sus estilos socioculturales de interacciones. El mundo del “*nosotros-comunidad*” era conformado por los niños y niñas de la investigación mediante diversas membresía comunitarias en la escuela, por ejemplo los grupos escolares: los y las de primero y segundo, tercero y cuarto o quinto y sexto; los equipos para organizar algún evento institucional y la misma pertenencia a la institución. Para Reguillo (2004) se trata de un referente cuyo núcleo vital lo conforman personas y creencias con las cuales los sujetos se pueden sentir identificados y que opera como fuente de certezas. Pero los actores sociales que aquí interesan, vivían entre las fronteras del mundo del “*nosotros*” y el mundo de los “*otros*”, el cual era el espacio de sus relaciones con las autoridades mestizas de la escuela, específicamente los maestros que no pertenecían a Nenemi, sus relaciones con “sus clientes” y otros miembros de la sociedad dominante. Éste espacio estaba regido por pactos, acuerdos, negociaciones, normas implícitas o explícitas que pautaban las relaciones.

Al analizar las evidencias de la investigación se pudo observar que los diversos espacios de interacción de los niños y niñas, llámese *nosotros-familia*; *nosotros-comunidad* escolar y el ámbito de los *otros*, no solamente estaban entretnejidos sino que estaban tensionados, afectados y afectaban las prácticas sociales de casi todas las y los niños indígenas.

En la vida cotidiana de la escuela y de la ciudad, la lengua materna (L1) aparece como si fuera una parte sustancial de la mayoría de ellas y de ellos, la resguardaban como bastión de identificación, reconocimiento y protección. La lengua era el principal elemento identitario de la cultura específica de la mayoría de las y de los niños indígenas, hasta el grado de usar a la lengua como sinónimo de cultura cuando se preguntaban

entre ellos y ellas: “¿Qué cultura hablas?”. “Hablar lengua” era un criterio fundamental para ser parte del *nosotros*, por ejemplo, Martha, niña mestiza, fue excluida por sus compañeros porque trató de hacerse pasar por nahua, en palabras de Giovanni: “Ella engañó, nos dijo que era nahua pero no habla en lengua”, la niña no era de los suyos porque no hablaba en náhuatl, ni en ninguna otra lengua indígena, así fue “descubierta” y al parecer, la mentira hizo que los demás la rechazaran.

Sin embargo, la filiación por la lengua no es totalizadora pues existen muchas variantes etnolingüísticas que en ocasiones son ininteligibles entre sí y que le dan la especificidad a cada comunidad: “No le entendemos, ellos hablan diferentes”, dijo Alberto, niño nahua de Veracruz, al referirse a Caramelo y sus hermanos, nahuas del Estado de México y la niña afirmaba: “yo sí les entiendo pero no puedo hablar con ellos”.

Pero esta variación no es privativa de los nahuas, de manera menos evidente, algunos miembros de la cultura p’urhépecha también mencionaron las variaciones lingüísticas de su lengua, aunque no evitaban la comunicación. Por ejemplo, Pedrita, quien era originaria de Ichán, uno de los once pueblos de la cañada, dijo del maestro Spayco, originario de Comachuen en la región de la meseta: “Él habla diferente, pero sí se le entiende, ya nos acostumbramos”. Ellos “traducen” la variante lingüística para poder encontrarse en un diálogo que pueden acompañar con gestos o reformulación de frases. Después, las variaciones se convierten en aprendizajes que denotó Pedrita con su frase: “ya nos acostumbramos”.

Sin embargo, en el caso de las y de los niños hñãñho, poco entendían la lengua y menos la hablaban ni la escribían. Esto se debe a que los padres de los estudiantes hñãñho que asistían a Nenemi, no hablaban con ellos en su lengua, en palabras de una mamá: “yo ya casi ni me acuerdo [de la lengua] a veces nomás la hablo con mi mamá pero casi no voy [a su comunidad, donde está su madre]”. Además, las variaciones lingüísticas del otomí son numerosas, de tal forma que la maestra Joy, de Santiago Mexquititlán, Amealco, mismo lugar de procedencia de los niños y de las niñas y la maestra Soona de Tolimán, Querétaro reconocían algunas dificultades para comunicarse. En palabras de la maestra Soona: “...como la lengua hñãñho que se habla en Amealco está muy cercana a la lengua mazahua, eso hace que se mezclen y tienen sonidos muy característicos como el uso de la r”.

Se coincide con Bartolomé (2006) y Bertely (2003), en que la lengua materna es uno de los sustentos fundamentales de la identidad étnica pero no el único, así, a pesar de que ésta deje de hablarse, la identidad étnica sigue existiendo; no obstante, la lengua es una forma de memoria histórica y al perderse, junto con ella se pierde parte de la experiencia de la sociedad que lo genera. Hablar-no hablar la lengua materna se pone tensión en la urbe y la mayoría de los niños y niñas indígenas aprenden a decidir cómo y cuándo usan la lengua como elemento identitario y cuando se apropian del castellano para hablar el mismo idioma que los mestizos. Por ejemplo, Sofía, niña nahua de quinto grado fungió de intérprete entre su mamá y el doctor cuando éste fue a curar a su hermano enfermo. También el castellano lo utilizaban para comunicarse con los contenidos escolares y con los miembros de otros grupos culturales, funge como medio de comunicación intercultural. Entonces ¿cuándo y cómo usaban la lengua materna?

En buena medida, las niñas y los niños nahuas y p'urhepecha manejaban el habla de su lengua materna como una forma de elicitación, pues la utilizaban con diferentes propósitos según los contextos que se presentaban. Cuando las y los niños corrían riesgos inminentes o cometían equivocaciones, los hermanos mayores o los padres, usaban la lengua materna acompañada de gestos de enojo. Por su parte, la mayoría de las niñas y de los niños empleaban la lengua materna de manera instrumental para comunicarse con los adultos, en especial con sus madres o abuelas y con sus hermanos o hermanas menores quienes aún no ingresaban a la escuela pues estos miembros de sus familias tenían un alto grado de monolingüismo. La mayoría de los pequeños de primero y segundo estaban en proceso de castellanización por lo que utilizaban su lengua para comunicarse entre ellos de una manera más rápida y fluida.

En otros momentos, particularmente algunos niños nahuas, hablaban el náhuatl cuando se burlaban de las o de los demás, en especial de los adultos mestizos o para excluir a sus compañeros de otros grupos culturales. Varios de ellos sabían que “hablar en lengua” frente al extraño lo descolocaba y lo excluía, yo misma lo experimenté junto con los docentes mestizos. En el caso de la burla hacia los mestizos, en términos de Scoot (2007), sería un mecanismo del discurso oculto, como una estratagema con el fin de minimizar la apropiación por parte de los dominantes, el mestizo sabía que se mofaban de él, pero no sabía qué estaban diciendo. Por eso, los adultos les pedían a los

alumnos más “aplicados” que les ayudaran a comunicarse con los y las niñas, se convertían en intérpretes entre sus compañeros y los adultos mestizos. Pero como intérprete, el o la niña hacía una traducción del significado de lo que el hablante quería comunicar. El intérprete tenía el poder de manejar la relación con el mestizo y la protección de los suyos.

Algunos de los sujetos protagónicos de este esfuerzo investigativo efectuaron su discurso oculto mediante la lengua materna para protegerse del *otro*, *del dominante*, ya sea como resistencia a las relaciones asimétricas de poder, ya sea como escudo contra la invasión. No fue difícil adivinar que ellas y ellos usaban su lengua materna para ponerse de acuerdo sobre algún asunto de su interés y que no querían que los demás, en especial, alguna autoridad mestiza se enterara. Solamente se exponen dos de muchos ejemplos al respecto: en una ocasión, algunos de los hermanos mayores nahuas se acercaron a la puerta del salón de la clase de danza para recoger a sus hermanitos de primero y segundo y llevarlos a casa pero la maestra no quiso dejarlos salir -se sabe que en su mayoría, los hermanos pequeños no hacen esperar a los mayores- rápidamente los pequeños se comunicaron en náhuatl para acordar algo que les permitiera reunirse con sus hermanos, de esta manera se protegieron de la maestra quién no entendía lo que pasaba; pusieron en marcha varios pretextos para poder salir, unos dijeron que tenían hambre, otros que iban al baño. A Mónica la sacaron del salón entre todos, porque según argumentó Martín: “ya la andan esperando...esta Juana [hermana mayor] ya le dijo que se tiene que ir...es que ellos se van a ir a Veracruz”. “Chicharito” le dio su mochila y la niña salió corriendo. Yazmín sabía que irse era un hecho indiscutible y “Chicharito” comentó en secreto que no era cierto el viaje a Veracruz, entonces se infiere que el niño confiesa que fue un ardid para que la niña se fuera y evidencia la importancia que para ellos tiene irse a su pueblo. Ellas y ellos se unieron en un *nosotros*-nahuas y por medio de su lengua, organizaron la estrategia de huida.

En otra oportunidad de observación, durante la clase de teatro, el uso de la lengua les protegió de la invasión de los *otros*: el equipo de Paloma, niña nahua había tenido una fricción con Vanessa, líder hñáñho del equipo contrario, porque ambas se disputaban como miembro de sus equipos a Parakata, niña p’urhépecha hija de su maestro. Al darse cuenta de que yo las estaba grabando, ellas comenzaron a hablar en náhuatl a pesar de

que Parakata, Alicia (mixteca) y Evelia (mestiza), no entendían. Las niñas supusieron que yo le entregaría el video a su maestro y no querían esto, por lo que negociaron conmigo en castellano para que su conversación dejara de ser grabada. Otra vez emerge el manejo discrecional del bilingüismo: el discurso oculto en su lengua, la comunicación con el mestizo, en el lenguaje de éste.

La traducción y la enseñanza de su lengua a miembros de otras culturas, es una acción de reconocimiento, aprecio y diálogo intercultural, tal fue el caso con Evelia, niña mestiza. Evelia era apreciada por algunos de los y de las niñas indígenas y por tanto compartieron con ella algunas palabras en sus lenguas. Sin embargo, quienes no la aceptaban tanto, como Emmanuel, minusvaloraban el aprendizaje de la lengua de la niña: “¡Pero nada más [se sabe] una palabra!”, de hecho, ella aprendió a comunicarse en náhuatl con sus compañero/as.

El ocultamiento de la lengua materna en ciertos contextos urbanos implica actoría pues es una forma de protección que evita la discriminación por los *otros*. Por ello, en su mayoría, niños y niñas indígenas han aprendido de sus mayores que donde se saben vulnerables, hablan en castellano. Sin embargo, en el caso de los adultos y en especial de los jóvenes hñãño, muchos de ellos y ellas evitaban o negaban su lengua materna porque han internalizado el estigma lingüístico, el carácter subordinado que tienen las lenguas indígenas en México y por ende, también en León, Guanajuato. Esto hace que muchos de ellos prefieran renunciar a su lengua y aunque no la olviden, pueden no enseñarla a sus hijos. Para ilustrar, cito una la entrevista con la maestra Joy, una joven hñãño:

¡Yo nada más hablaba otomí! (...) Este fue el reto que enfrenté porque quieras o no me tenía que adaptar fuera como fuera. A largo plazo me fui adaptando a la lengua que hablan aquí, ¡me costó mucho trabajo! Fue uno de los problemas que enfrenté en la primaria (...) era gente que se reía (...). Se reían, a mí eso me dejó ¡muy marcada! Ahorita me acuerdo y me da mucha tristeza. No dejé esa parte de mí porque quisiera o pertenecer aquí, ¡no!, sino porque éramos muy criticados, se burlaban de nosotros y nos rechazaban. (Tlioli Ja' Intercultural, 2015, p. 57).

Es así, que el capital lingüístico (Bourdieu, 1990) indígena se va perdiendo de generación en generación porque la ciudad no brinda un mercado lingüístico (Bourdieu, 1990) donde las lenguas nativas puedan competir. Tal fue el caso de la hermana de Rocío, una joven nahua que se casó con un muchacho hñãñho, en palabras de Rocío: “Mi cuñado no quiere que mi hermana les enseñe [a sus hijos] a hablar en náhuatl, él dice que ni tampoco en hñãñho, puro español”. Aunque la joven pareja no vivía en el Centro de Desarrollo Indígena Loyola, en las familias hñãñho acompañadas por la institución también fue notoria la pérdida de la lengua materna en tres generaciones: abuelos monolingües (quienes aún viven en sus comunidades) en hñãñho, padres bilingües y nietos monolingües en castellano. Sin embargo, en las culturas nahua y p’urhepecha, se observaron más matices, aunque predominaba el bilingüismo, una minoría de abuelas y madres eran prácticamente monolingües de náhuatl y p’urhepecha igual que los hermanitos pequeños.

El CDIL y el Centro Educativo Intercultural Nenemi son mercados lingüísticos donde los sujetos de la investigación pueden vitalizar y revalorar sus lenguas maternas. Uno de los objetivos institucionales es la preservación de las lenguas indígenas a través del aprecio de las mismas, por lo que muchas actividades están encaminadas a ello, por ejemplo el festejo del día de la lengua materna. En palabras de una de las maestras hñãñho:

(...) Ahí me enseñe a valorar mi origen otomí, ahorita sí me reconozco como tal ¡y así soy!, a quien le parezca bueno y a quien no pues también, de todos modos de la gente no vivimos. A partir de ahí fui reconociendo mi lengua. Me gusta mucho hablarla, ¡pero me frustra porque no la puedo hablar al cien por ciento! Tengo mucha ansiedad por hablarla bien, todavía le batallo, pero poco a poco voy a ir fomentando esa parte. (Tlioli Ja' Intercultural, 2015, p. 59).

Como se observa en el fragmento anterior, el centro comunitario y su escuela son espacios potenciales para que niñas, niños y sus familias, mediante el fortalecimiento de su identidad étnica, se autoadjudiquen un lugar legítimo en la ciudad como miembros de la población indígena.

Otros elementos asumidos como signos emblemáticos de la filiación étnica son los patrones de alimentación y la indumentaria. Con respecto a los patrones alimentarios, éstos son difíciles de preservar pues para obtener algunos de alimentos que forman parte de su dieta, nana Linda, abuela p'urhepecha, platicaba: "Cuando quieres comer quelites, te vas a las orillas [lotes baldíos cercanos al CDIL] y a veces hay y los cortas y los haces en chile".

Algunas familias cuentan con estufa para preparar sus alimentos pero en general, no tienen dinero para comprar el gas, por lo que buscan leña pero su uso lo adaptan a lo que encuentran en la ciudad: la leña la consiguen con cualquier tipo de desecho de madera, en ocasiones pintada o con chapopote.

Así que la comida tradicional y la ritualidad de la misma, se confinan para los festejos, ya que se congregan o son congregados como comunidad; tal como aconteció en la graduación del curso escolar 2013-2014, donde las familias con niñas y niños graduados de preescolar o primaria ofrecieron: Churipo⁵³ y corundas⁵⁴ (cultura p'urhepecha) y barbacoa⁵⁵ (cultura nahua).

Las prácticas de estas acciones culturales autónomas, al mismo tiempo, abiertas y clandestinas son acciones de resistencia cultural para conservar algo de los contenidos del ámbito de su cultura autónoma⁵⁶, frente a la cultura impuesta por la ciudad y por la institución. En este sentido, la mayoría de niñas y niños les gustaba más y preferían comer lo que hacían sus mamás o abuelas que lo ofrecido por la escuela. El menú escolar, aunque planeado por una nutrióloga, prácticamente no ha sido objeto de apropiación, en muchas ocasiones, no se lo comían o lo negociaban por favores como sucedió con Paloma, niña nahua quien le dijo a su compañera: "Si te comes mi comida, te presto mi muñeca". Sin embargo, sí se han apropiado de la comida chatarra y la preferían a la de la escuela ya que, al igual que cualquier niño mestizo, los infantes indígenas también se han visto influenciados por el consumismo promovido por la

⁵³ Un caldillo de chile rojo con carne de res o cerdo y verduras, tradición culinaria p'urhépecha.

⁵⁴ Variedad de tamal pequeño de forma triangular o con hasta 7 puntas, platillo tradicional p'urhépecha, a base de maíz.

⁵⁵ Carne de borrego cocida al vapor en un horno hecho en un pozo en la tierra, tapado con hojas de maguey y cocido con leña.

⁵⁶ Nociones elaboradas por Bonfil (1983).

modernidad neoliberal sin dejar de lado la comida casera como una expresión del lazo social con su cultura heredada.

Con respecto a la indumentaria, la vestimenta femenina, es uno de los signos distintivos de identidad étnica y más aún de la adscripción comunitaria, puesto que cada grupo cultural tiene su propio diseño con una gran riqueza simbólica (Bartolomé, 2006), por ejemplo, los nahuas de Veracruz y los hñáñho de Querétaro visten diferente de los del Estado de México.

Sin embargo, casi todas las mujeres mayores (arriba de 50 años o mamás jóvenes adultas que no fueron a la escuela) de la cultura p'urhepecha o de la nahua portan su ropa tradicional, en palabras de Jaime:

Mi mamá sigue usando la ropa de allá, a veces le digo: “¿Por qué no te pones un vestido?”, ¡se enoja conmigo!, dice que por qué va a usar una ropa que no le gusta, *siempre se ha negado a cambiar*. Mis hermanas si se ponen ropa de aquí, pero también usan la tradicional. Se ven muy bonitas, ¡muy guapas!, en lo personal me gusta que se pongan la ropa tradicional. (Tlioli Ja' Intercultural, 2015, p. 43).

Del fragmento anterior retomo la frase de Jaime: *Siempre se ha negado a cambiar* como una frase que muestra el rechazo de algunas madres hacia elementos e iniciativas ajenas. Coincido con Bonfil (1988), en que este "conservadurismo" en tanto actitud refractaria a innovaciones ajenas, se trata de una práctica de resistencia cultural.

En el caso de la cultura Ñahñú, solamente la maestra Soona usaba cierto tipo de indumentaria “tradicional”. La maestra en muchas ocasiones comentó que el uso de su indumentaria indígena fue objeto de discriminación: “Cuando fui a rentar una casa, hice una cita con la señora que me la iba a rentar, ya era un hecho, pero cuando me vio me dijo que ya estaba rentada ¡cómo si no le fuera a pagar!”

Las niñas y niños de la escuela usaban su uniforme y en los festejos escolares se vestían con su traje típico pero a petición de la institución, cabe señalar que ni en ocasiones especiales las niñas de quinto y sexto, menos aún las niñas que ya salieron de la primaria, portaron su ropa tradicional.

En el siguiente segmento se presenta un ejemplo con una niña ñuu savi de secundaria pero que asistió a la escuela Nenemi al festejo del Día de la Lengua Materna:

(...) Llegó Paquita a un lado de donde yo estaba, es hermana de Alicia, niña mixteca:

Entrevistadora: ¡Qué bonita se ve Alicia con su traje típico! Me dijeron que se lo mandaron desde tu casa.

Paquita: Sí.

Entrevistadora: ¿Y tú también tienes tu traje típico? ¿Por qué no te lo pusiste?

Paquita haciendo gestos de disgusto: No me gusta.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Paquita: Porque no.

Después de unos minutos...

Paquita: No me gusta la falda.

Entrevistadora: Pero tiene colores y bordados muy bonitos, también la blusa.

Paquita: ¡Sí, las blusas son diferentes si eres muchacha o señora! (dijo con voz entusiasta y alegre), pero... ¡a mí no me gusta! (volvió a su gesto de desaprobación). (ROE07).

Algunos investigadores afirman que el cambio de indumentaria supone una definida orientación hacia el renunciamiento cultural⁵⁷, pero para las jóvenes, más que avergonzarse de sus costumbres, se trata de una forma de mimetismo por temor a la discriminación. Por ello, varios niños, niñas y jóvenes buscan apropiarse de las costumbres mestizas que incluyen la forma de vestir. En el fragmento anterior, la joven muestra ambivalencia entre lo propio de su cultura y lo ajeno de la cultura occidental urbana, como parte de ese proceso de reinterpretación, Paquita reflexionó para encontrar un pretexto por lo que “no le gusta” la falda típica pero cuando habló de ella y sus bordados, la joven compartió orgullosamente sus usos.

⁵⁷ Véase Bartolomé, 2006, p.94.

El ocultamiento y en ciertas situaciones, clandestinidad, de la identidad indígena y de la cultura que la sustenta es una estrategia de sobrevivencia. Pero se corre el riesgo de que se vaya convirtiendo en una visión ideologizada que asume como premisa fundamental la inferioridad de su cultura y, por tanto, la inferioridad del sujeto en tanto participante de esa cultura, de tal forma que sus diferencias con la cultura dominante se dejan de valorar.

Por ello, aunque en minoría, niños y niñas particularmente de la cultura hñähñö, han heredado las consecuencias del estigma de la identidad subalterna marcada en sus padres quienes les prohíben el uso de algunos elementos identitarios como la lengua, la indumentaria, la organización social. Veamos el testimonio de una madre hñähñö:

Aquí (en León, Guanajuato) hay mucha discriminación, nos dicen “¡Ay, a poco hablas así!, ¿a poco eres de hasta allá? ¡Oh, por eso tienes acento! ¡Ay por eso no hablas bien!”...Luego mi esposo, él mismo no me dejaba hablar, decía: “Ya no hables otomí aquí, de por sí la gente nos dice indio, nos dice indígena ¡y tú todavía hablas como allá! Ya no hables así, habla bien, habla con los niños en español”. (...) Tengo mucha ropa de allá, aquí deje de usarla pues mi esposo como que se avergonzaba de mí y fue cuando dije: “pos se avergüenza de mí, tengo que dejar esa ropa”. Sí me sentí mal...A veces en fiestas sí me pongo mi ropa pero mi esposo no me deja, dice: “Ay ¿ya como?, ya no se te ve bien”. (Tlioli Ja' Intercultural, 2015, p. 32).

Por otro lado, ante el contacto con lo urbano, se observó la apertura de las jóvenes para aceptar lo citadino, inicialmente ajeno. Esta actitud les permite crear nuevos elementos culturales propios que conjugan con sus elementos tradicionales de tal forma que pueden desplazarse mejor en los espacios urbanos que sus padres. Esto coincide con lo reportado por Mancillas y Rodríguez (2009) en sus estudios con niños migrantes transnacionales, ya que el proceso de resignificación cultural se asocia a cualquier fenómeno de movilización humana.

En el caso de nuestros actores, en la escuela se sentían en libertad de hablar su lengua, usar sus vestidos y música pero también de optar por adoptar lo urbano. Estas

niñas y niños no pierden su membresía de nahuas, p'urhepecha, hñähñö o mixtecos si en unas circunstancias se inclinan por elementos propios de su cultura heredada y en otra, por algunos de los nuevos elementos de la cultura occidental urbana.

Otra cara del contacto entre grupos étnicos es una exacerbación de la etnicidad que impide la apertura a la alteridad. En las evidencias del trabajo de campo no se observaron situaciones de este tipo en las y los niños indígenas ni en sus padres.

Recapitulando, la vida de estos infantes y sus familias está marcada por la migración a la ciudad de sus familias pero siguen fuertemente enlazados con sus pueblos. Las relaciones con sus comunidades, fortalece su supervivencia como grupo en los nuevos espacios al recrear en lo posible sus sistemas de significados.

La mayoría de los actores involucrados se encontraban en un proceso dinámico de continuidad y cambio en un contexto de fuerzas desiguales. A este proceso lo denominé “Reinterpretación intercultural”.

A lo largo de este acápite se pudo observar que el manejo discrecional de la etnicidad fue una estrategia no solamente de sobrevivencia y resistencia, sino de apropiación de nuevos espacios.

Sin embargo, la resultante de la lucha conflictiva del contacto intercultural no siempre fue la autoadjudicación de un lugar legítimo, sino una dinámica gama de diferenciales de autoría que también mostraron el desdibujamiento del perfil cultural e identitario de los sujetos participantes en la investigación a través de la supresión, sumisión, resistencia y asimilación de su cultura heredada ante la cultura occidental urbana principalmente, pero también ante otros grupos étnicos dominantes. En el siguiente capítulo se analizan las tensiones y conflictos del contacto asimétrico entre culturas.

5.2 Interespacio cultural: campo de las luchas de poder inter e intraétnicas.

Los niños y las niñas indígenas que nos ocupan han vivido dentro del seno familiar la migración a la ciudad de León, Guanajuato. En la urbe y por ende, en el contexto escolar, estos infantes viven su cotidianidad en un espacio en el que se ponen en contacto los sistemas de conocimientos, creencias y prácticas sociales de su cultura de

origen con los de la sociedad occidental. Este contacto tiene como base el conflicto de las relaciones de poder entre los miembros de su cultura, los de otras culturas indígenas y los mestizos de la metrópoli que pelean por un lugar. A esta espacialidad conflictiva la he nombrado “interespacio cultural”. El constructo se adapta específicamente de la concepción de “Interfaz cultural” de Nakata (2014). Dicho concepto se refiere a:

Un espacio multidimensional en disputa y de múltiples capas de las relaciones dinámicas constituidas por las intersecciones de tiempo, lugar, distancia, diferentes sistemas de pensamiento, discursos que compiten y cuestionan y que están entre y dentro de diferentes tradiciones de conocimiento y sistemas de organización social, económica y política (...) Es un espacio de muchas intersecciones cambiantes y complejas entre diferentes personas con diferentes historias, experiencias, lenguas, prioridades, aspiraciones y respuestas (...) es un espacio que está lleno de contradicciones, ambigüedades, conflicto y cuestionamiento de los significados que emergen de estas diversas interacciones cambiantes. (p.42).

El interespacio cultural es similar al “espacio intermedio” de Bhabha (2002) en donde las cosas no son claramente blancas o negras, indígenas u occidentales. El interespacio cultural es también “un lugar, un mundo” (Gómez, 2011) de posibilidades así como de limitaciones que pueden tener consecuencias positivas o negativas para diferentes personas en diferentes momentos.

En esta misma línea hay que reconocer el aporte del constructo de “Zona de contacto intercultural” de De Sousa (2012, p. 144) definido como “campos sociales donde diferentes mundos de vida normativos, prácticas y conocimientos se encuentran, chocan e interactúan”. El contacto entre culturas se caracteriza por la desigualdad de las relaciones de poder. Sin embargo, a partir de este choque, se construye la “zona de contacto intercultural”, donde de una manera selectiva, cada cultura decide y selecciona los aspectos que pondrá en la confrontación intercultural pues hay algunos saberes y prácticas centrales propias que son intraducibles en otra cultura.

Los pueblos indígenas han luchado históricamente por controlar la decisión de qué poner en la zona de contacto con relación a los saberes y prácticas de la “sociedad mayor” (De Sousa, 2012).

De la misma manera, los actores de la investigación, en mayor o menor medida, viven un proceso de agenciamiento al aprender, en especial de sus hermanos mayores “con qué me quedo”- lo propio de su cultura heredada- y “de qué me apropio” –lo ajeno que conforma la cultura occidental urbana- , qué ponen en la zona de contacto para ser traducido por los mestizos y qué se reservan a la intimidad del seno familiar como mecanismo contra aculturativo. Por ejemplo, algunos infantes se quedan con la autonomía para tomar decisiones, tal es el caso de ir o no a la escuela; la forma de cuidar a los suyos; usar o no y cuando, la lengua materna y otros elementos identitarios. La intimidad de la vida familiar, como platicar sobre quienes eran medios hermanos y por qué, fue algo que no compartieron fácilmente con los mestizos. Los elementos apropiados más evidentes fueron la indumentaria, algunas expresiones, como el uso del “chido”, saludos específicos, el uso de la tecnología, la comida chatarra, algunas estrategias de aprendizaje, entre otras.

En este apartado se abordan las diferentes formas en las que los infantes participantes de la investigación usaron el interespacio cultural para relacionarse, tanto con las autoridades de la escuela como entre ellos y ellas. Hemos estado afirmando que para el caso que nos ocupa, hablar de relaciones interculturales es hablar de relaciones interétnicas tensas, conflictivas y contradictorias. No obstante que, las interacciones entre los menores y las autoridades de la escuela eran relaciones asimétricas de poder, se observaron actitudes de negociación y resistencia de parte de los pequeños. Las relaciones intra e interétnicas entre niños y niñas se mostraron matizadas entre el diálogo intercultural, los intentos de dominación y las relaciones de dominación-resistencia.

La sección comprende cuatro apartados, en el primero se discuten los diversos papeles que juega la escuela en la vida de los niños y niñas indígenas en la ciudad. En seguida se analizan las interacciones entre los menores y las autoridades institucionales. Posteriormente, se presentan las relaciones de poder interétnicas y de género entre los infantes. Al final se discute el papel de la escuela desde las miradas de las madres de familia y de los pequeños actores de esta investigación.

5.2.1 La institución educativa: Su papel en el actuar protagónico

Las niñas y los niños indígenas participantes en la investigación vivían su cotidianidad en medio de las tensiones entre dos grandes instituciones: la familia y la escuela. A través de las instituciones, las sociedades crean su mundo, le dotan de sentido y significación, que se concreta en lo instituido: normas, valores, lenguajes, procedimientos y reglas destinadas a organizar las prácticas sociales de sus miembros (Castoriadis, 1997). Las instituciones legitiman el orden social que para Zemelman (2002), es el producto de relaciones sociosimbólicas que implican encuentros, mediaciones y mediatizaciones a través de las cuales se produce la sociedad como institución. Las instituciones como productos se constituyen como una estructura rígida “orientada hacia la larga duración y dirigida por un poder sólidamente asentado” (Maffesoli, 2004, p. 112), por ello, preceden y rebasan a los actores. Pero al mismo tiempo, como sostendría el autor, fueron los actores de la misma sociedad, que trascendiendo espacio-tiempo, con su creatividad instituyente, con su fuerza siempre renovada del estar juntos, la relativización del futuro, así como la importancia que le otorgaron al otrora presente, que trabajaron su institucionalización.

Desde esta discusión se trata de traducir la forma en que algunas niñas y niños indígenas se mueven en los resquicios de la actoría instituyente que, interpretando a Gómez (2011), van rompiendo los límites culturales y territoriales de sus propias familias, que definían su vida cotidiana desde su socialización temprana, al ir constituyendo nuevas relaciones interculturales. La mayoría de las familias de los actores de la investigación, el CDIL y la escuela como instituciones instituyentes e instituidas se están modificando desde sus relaciones al interior, las cuales son relaciones de poder. En suma, como sostendría Maffesoli (2004), tenemos el *poder* instituido, bajo la forma de la institución familiar y educativa contra *la potencia* instituyente de algunos niños y niñas indígenas.

La relación de las niñas y de los niños con la familia como institución, se trata en una sección aparte, en este acápite se hace el análisis de sus relaciones con la institución escolar.

El Centro de Desarrollo Indígena Loyola y su escuela pretenden aminorar el “choque cultural de las familias indígenas frente a la sociedad urbana”. En el discurso

institucional se menciona como objetivo evitar el asistencialismo, por lo que dicen orientar sus esfuerzos en "...una labor de acompañamiento con el fin de construir junto con ellos procesos autogestivos en temas relacionados con derechos humanos, vivienda, salud, educación, cultura y desarrollo humano". En el caso del Centro Educativo Intercultural Nenemi, en sus textos, las autoridades institucionales declaran que trabajan para que : "los niños y niñas ejerzan sus derechos y tengan una vida más digna y un futuro lleno de oportunidades (...) siendo nuestro objetivo el reforzar sus raíces, lenguas, tradiciones y cultura" (Comunidad Loyola, 2014).

A pesar de estos discursos, la labor de la institución a favor de los estudiantes se pone en tensión entre el asistencialismo y el acompañamiento de la autogestión. El asistencialismo tiene efecto negativo sobre quienes lo viven, crea dependencia y disminución de la actoría. El asistencialismo invita al conformismo pues las dádivas pueden llegar a ser suficientes para sobrevivir. Los sujetos se colocan en una actitud pasiva ante la comodidad que les brindan las autoridades institucionales al proporcionales alojamiento y escuela de educación básica a bajo costo; al ayudarles a conseguir becas y apoyos municipales y al defenderles contra la discriminación de las instancias gubernamentales y de algunos ciudadanos leoneses.

En contados momentos, esta afirmación aparecía también en las propias autoridades del centro. Refiero aquí los comentarios de una autoridad del CDIL cuando se expulsó del Centro a Rafael, padre de Alberto y Silvano, porque se alcoholizaba y golpeaba a su esposa e hijos. La docente contestó, cuando se le interrogó sobre el hecho, que fuera del CDIL, Rafael se volvió un padre más responsable, pues llevaba a tiempo a sus hijos a la escuela y les compró uniforme nuevo, cosa que no había hecho cuando vivía en el centro comunitario, a pesar de la insistencia de los docentes.

La ayuda mestiza hacia las y los niños indígenas tuvo dos variantes de parte de quienes la brindaron pero en ambas, gran parte de los niños y de las niñas indígenas la manejaron a su favor. Por un lado, estuvo lo que sí pudiera ser visto como asistencialismo: en las personas mestizas que recién iniciaban sus visitas al Centro a colaborar con el proyecto, se observaba una actitud de "ayudar" que como tal y de manera bien intencionada, mostraba una relación de dominación desde quienes tenían el poder de hacer algo por los niños y por las niñas indígenas y sus familias. Por ejemplo,

en un evento institucional, los niños y las niñas nahuas estaban sentados, unos en el suelo, otros en las sillas, otros de pie a un lado de donde se llevaba a cabo el festejo. Adelante de ellos estaban tres jóvenes voluntarios de la Ibero⁵⁸, los niños y algunas de las niñas les jalaban las camisetas, el sweater, hacían gestos atrás de ellos, parecía que se burlaban y los jóvenes lo aceptaban sin ponerles límites a los niños. Al parecer, nuestros actores se rebelaban ante una posible relación de poder, ya que no podían retribuir el servicio que los jóvenes les brindaban. Recordemos los estudios de Adler de Lomnitz (1978) y de Vargas (2013), entre otros, que documentaron la socialización desde temprana edad en la reciprocidad que tiene que ver con relaciones de tipo horizontal mantenidas mediante un intercambio de bienes y servicios que neutralizan el que una de las partes domine a la otra: si alguien hace un servicio o da un bien a otro, éste queda en deuda hasta que le retribuye con otro servicio o bien del mismo valor o mayor.

La segunda variante de la ayuda mestiza fue el “acompañamiento”, generalmente proporcionado a través de la institución. En numerosas ocasiones se observó que el acompañamiento permitía a las niñas y a los niños indígenas desplegar potencialidades para buscarse los medios que necesitaban para vivir dignamente como seres humanos más autónomos; entendiendo por autonomía la capacidad de actuar con independencia de presiones externas, no significa actuar de manera individual, pues casi todas y todos los niños indígenas han sido formados desde sus familias con un alto valor por lo comunitario.

Frecuentemente se pudo observar que a través de la ayuda mestiza, niñas y niños se apropiaban de actitudes y costumbres ajenas sin ser asimilados en ellas.

A través de la ayuda mestiza, algunos de ellos y ellas se autoadjudican un lugar en el mundo urbano al que habitan aunque se encuentren enlazados a sus pueblos. Por ello, varios de los actores trasladaban las estrategias de gestión de la ayuda que tenían en el CDIL a sus relaciones con los ciudadanos mestizos para tomar lo que se les ofrecía: alimento, ropa, protección o diversión. Principalmente con las personas ligadas a la institución, una gran mayoría de los infantes han aprendido a establecer, utilizar o ampliar

⁵⁸ Universidad Iberoamericana León, institución de educación superior con tradición jesuita que trabaja con el Centro de Desarrollo Indígena Loyola y su Centro Educativo Intercultural Nenemi a través del servicio social de sus estudiantes.

sus redes para resolver algún tipo de problemática o lograr un beneficio. Nuestros actores van fortaleciendo sus contactos y de manera inversa, los van independizando de la mediación de la institución que les permitió su conformación. Cito el caso de Cristóbal, un niño nahua que no lograba aprender a leer y a escribir en castellano a pesar de que iba a ingresar a quinto de primaria. El niño no esperó a que la escuela solucionara el problema, en un evento institucional se acercó a quién creía que podía ayudarlo y consiguió a una maestra particular y se regularizó.

En el proceso investigativo se pudo apreciar de manera frecuente, que la institución escolar pretende en sus textos y en su actuar mantener espacios respetuosos que fomenten en los niños el desarrollo de la autogestión y del reconocerse como sujetos miembros de grupos culturales valiosos. Por ejemplo, cuando Mayte le aclaró al maestro de teatro que ellos y ellas no eran indígenas sino “otomíes, p’urhépechas, nahuas...”, la actitud de la niña fue reforzada por Javier, el subdirector, quién estaba presente. Javier le llamó para felicitarla: “¡Mayte!”, le guiñó el ojo e hizo un movimiento con el dedo pulgar hacia arriba indicando “muy bien”. Sin embargo, la niña no se inmutó ante el gesto de aprobación, no le interesaba quedar bien con Javier, más bien se trataba de la pelea por el lugar desde la pertenencia a grupos étnicos específicos.

Además de su papel como mediadora entre la cultura heredada, las otras culturas indígenas y la cultura occidental urbana, encontramos que la institución educativa y el centro comunitario al que pertenece eran zonas no amenazantes donde cada grupo indígena adecuaba y recreaba sus características culturales que le permitían su desarrollo como grupo. Vázquez y Prieto (2013), señalan que estas zonas seguras son vitales para su organización social donde ellos toman fuerza para enfrentarse al mundo extraño que en muchos casos, los discrimina y excluye. En el proceso investigativo se observó que en las interacciones cotidianas los niños y niñas buscaban espacios para su actuar protagónico. Para Zemelman (2002, 2010), ser actor protagónico es una cualidad del sujeto pero en la ciudad algunas de las niñas y niños indígenas viven una tensión entre el protagonismo individual y el protagonismo “nosocéntrico”⁵⁹. Este conflicto

⁵⁹ Término usado por Lenkersdorf (2002) para señalar la importancia que tiene el nosotros en la cosmovisión de muchos pueblos indígenas. Para el autor, el nosotros es un todo comunitario y complementario, que va más allá de la suma de las partes y que no aniquila al sujeto en tanto individuo.

los obliga a la reflexividad para incorporar a su cultura elementos de la cultura receptora, incluyendo el protagonismo individual. Es así que en algunos segmentos de observación aparece más una suma de individualidades que el *nosotros*. El *yo* soy porque *nosotros* somos, emerge hasta después de un acto reflexivo. Pongo de ejemplo el momento en que niñas y niños de primero y segundo iban a salir a su clase de huerto, ocho días después de que habían sembrado rábanos:

Maestro: Levante la mano ¿Quién los ha ido a regar esta semana? [A los rábanos].

Silvano levanta la mano y dice: ¡Yooo!

Maestro: ¿Ya los fueron a regar?

Esteban levanta la mano: ¡Sí! Yo los cuidé.

Omar: Yo... *nosotros* las regamos. (ROE03).

En este segmento se observan tres menciones al yo y solamente una, al nosotros, pero después de una pausa reflexiva.

Contrario a sus estilos de socialización temprana, en el contexto institucional, con frecuencia, ellos y ellas buscaban diferentes maneras protagónicas de actuar, especialmente los nahuas. En los eventos en que se abrían las puertas de la escuela a los visitantes, una gran mayoría de niños y niñas participaron con su comunidad compartiendo el protagonismo con sus compañeros. Algunos buscaron las cámaras y micrófonos y ser el “número uno”; a varios les gustaba posar para la foto y ser entrevistados; otros llamaban la atención de quienes traían las cámaras diciendo: “¡a mí, a mí!” para que los filmaran o fotografiaran. Algunos varones nahuas quisieron ser filmados ejecutando expresiones corporales de poderío o realizando gestos burlones. Cito la ocasión en que Humber pasó por la cámara e hizo señales de “amor y paz” con las dos manos y con el cuerpo en contorsión de “chido...chido” dijo: “¡Buenas nocheees!” y se fue. La actitud de Humber se interpreta como una autoafirmación de su potencialidad de apropiación y control de los espacios, fue decir un “aquí estoy” y soy “muy bueno”.

Algunas de las y de los niños más callados y poco “participativos” con el grupo también mostraron interés en crear, en fotografiar, en grabar videos. Dentro del grupo de los niños “silenciosos” se encontraba Alejandro, el niño mixteco de tercero de primaria,

quien pidió la cámara para filmar. Al inicio, el niño siguió las indicaciones de videograbar al grupo de preescolar, sin embargo, de manera furtiva, él filmó a unas niñas de quinto y sexto, quienes al darse cuenta de la grabación se apenaron. El niño soltó una risa que denotaba satisfacción por su “travesura” y después devolvió la cámara. Él utilizó la videocámara como un símbolo de poder ante las niñas más grandes.

El afán de ser protagonista también implica una lucha por ser reconocido y legitimado como tal por los demás miembros de la comunidad. De manera más evidente que otros niños, algunos de los varones nahuas mostraron otras caras de ser actor protagónico cuando su agencia era arrebatada. Estos niños mostraron su protagonismo llamando la atención de los demás con prácticas y acciones mal vistas en una escuela general urbana, como jugar a las “luchitas” con sus compañeros, gritar o correr en las aulas. Cuando había personas ajenas a la escuela dentro del salón de clases, la falta de seguimiento a las normas disciplinares del profesor fue una estrategia de visibilización que utilizaron algunos niños, como sucedió con Alberto y Manuel en una clase de computación:

(...) Alberto y Manuel siguen jugando a las “luchitas”.

Maestra: Estamos trabajando ¿verdad? Alberto ¿Estás trabajando?

Alberto luchando con Manuel: ¡Sí!

Sin cambiar sus acciones, Alberto y Manuel siguen jugando a las luchitas y ya están tirados en el piso.

La maestra con voz enérgica dice: ...Alberto levántate por favor. ¡Ay qué pena! hasta... fíjense hasta nos están grabando y ustedes tirándose al piso.

Alberto regresa a su lugar y ambos voltean sonrientes a la cámara.

Manuel tratando de tomar la cámara: A ver, a ver... [Cómo había salido en el video].

Maestra retirándolo de la cámara: No, no, no a ver vente para acá. (ROE06).

Un grupo mayoritario de niños y niñas indígenas fueron construyendo sus actuaciones entrelazando elementos “occidentales” con los de su comunidad de origen, de tal forma que no fueron muy claras aquellas que pudieran relacionarse con culturas

distintivas. Por un lado, el hecho de entrevistarse y los guiones de entrevista, que planteaban preguntas prototípicas de la infancia en general como: “¿Cómo se llaman tus padres? ¿Cómo se llaman tus hermanos? ¿Cuántos hermanos tienes?” mostraban la incorporación de elementos del mundo urbano. Pero también se preguntaban sobre su cultura, su pueblo y su lengua: “¿Cuál es tu pueblo? Di algo bonito en náhuatl”.

En la ciudad se resignifica lo comunitario ante la pelea por los recursos, cuando éstos son limitados, se oyó el “¡no te lo presto! ¡Esto es mío!” Trátese de lápices, cuadernos o juguetes y de lado de quien se quedó sin ellos el “¿y yo qué?” pero si había para todos, compartían y se ayudaban a escoger lo que se les brindaba.

En ocasiones, la institución fomentaba estas prácticas, como sucedió con el “Día de los Reyes Magos”. El amanecer del seis de enero en León, Guanajuato, como en otros lugares de México, se acostumbra recordar la visita de los magos de oriente al Señor Jesús, quienes le llevaron regalos. Niñas y niños escriben con anticipación sus cartas a los “Reyes magos” para pedirles los obsequios que desean recibir en esta fiesta de la Epifanía.

A diferencia de nuestros actores, la mayoría de los niños y de las niñas mestizas creen en esta ilusión y el despertar de la misma simboliza dejar la infancia. Niñas y niños indígenas aprovechaban esta costumbre mestiza para obtener regalos relacionados con el consumismo fomentado por la televisión, ya que la adquisición de estos objetos quedaba fuera del alcance de la economía familiar.

En especial varios de los niños nahuas, pidieron a los reyes magos ropa, calzado y juguetes de marca y de moda, porque al parecer, se sabían iguales a cualquier otro niño de la ciudad, “iguales pero distintos”, como ellos mismos lo precisaban cuando tenían la oportunidad. Por ello, ellas y ellos requieren por parte de la escuela un trato fundado en la igualdad y en la equidad pero pertinente en términos socioculturales.

Estos párrafos mostraron que la institución escolar ofrece espacios en el que los niños y niñas indígenas expresan con libertad su actoría. En la institución los infantes pelean su lugar como miembros de grupos culturales valiosos; se relacionan con los mestizos y obtienen beneficios y expresan su actuar protagónico de diversas maneras.

5.2.2 La escuela: campo de tensiones entre lo instituido y lo instituyente

Lourau (1970) y Lapassade (1977) entre otros, desde la década de los años setenta abordaron el análisis del conjunto de fuerzas que operan en las instituciones escolares. Los autores definen a la institución, apoyándose en la relación dialéctica entre lo instituido, lo instituyente y la institucionalización. La institución se refiere al proceso de organización y a los implícitos de la misma, porque para Lapassade (1977, p. 312): “instituir es hacer entrar en la cultura, la cual da acceso a las instituciones sociales”, es hacer al sujeto con base en las normas que reproducen las relaciones sociales dominantes. Pero lo instituido no aparece de modo inmediato, el proceso de institucionalización choca con “resistencias, reveladoras de las relaciones que los actores mantienen con las instituciones” (Lapassade, 1977, p. 232). Por ello, las instituciones también pueden ser objeto de una actividad instituyente de los actores y la “Pedagogía institucional”, que el autor presenta, precisamente tiene “una preocupación por desarrollar entre los hombres conductas instituyentes”. En este sentido, Lourau (1970, p. 120) destaca que la institución “pertenece a lo instituido y a lo instituyente a la vez...no es unívoca, salvo en determinadas circunstancias en las que aparece como únicamente permisiva o como únicamente represiva”.

En esta sección presento las tensiones que se observaron dentro del espacio escolar entre diferentes actores: el equipo educativo como instituyente ante el sistema educativo nacional; los diferenciales de actoría del grupo de niños y niñas participantes en la investigación frente a lo instituido en la escuela y las relaciones de poder entre los infantes de diferentes culturas.

La actitud instituyente de las autoridades educativas

El equipo docente del centro educativo que nos ocupa, se encuentra inmerso en un conflicto para constituir un campo abierto a la educación autónoma. El equipo de formación representa lo instituido frente a los y las estudiantes, pero ellos mismos son instituyentes ante la imposición del Estado, representado por la supervisión escolar y la propia Secretaría de Educación Pública (SEP). Utilizo la paráfrasis que hace Gómez (2010, p. 2) de Kaës (2005) para señalar que: “...el docente se convierte en actuado,

actor y receptor de la política pública (KAES, 2005). Y es en este juego de roles entre actor, actuado y receptor, en donde el docente trata de cumplir el mandato de concretar...” los planes y programas. A este respecto, el equipo docente plasma su pregunta en una minuta de reunión del Órgano Colegiado: “¿Cómo hacerle entre lo impuesto y lo real?”. En este cuestionamiento el equipo docente se resiste a seguir ciegamente el plan oficial de la SEP, a pesar de que éste parece considerar el respeto a la diversidad cultural.

Pero autoridades y docentes están conscientes de que para sobrevivir como escuela incorporada a la SEP, deben seguir sus lineamientos. Es que en el caso particular de la escuela Nenemi, los planes y programas no pueden ser “reales” como el equipo docente desea, pues el centro educativo está registrado como primaria general y no como escuela indígena (perteneciente a la Dirección General Indígena de la SEP). Además, de que el contexto intercultural que presentan es *sui generis* ya que conviven miembros de las culturas náhuatl, p’urhepecha, hñáñho, ñuu savi y occidental-urbana.

En una gran mayoría de las comunidades indígenas de las familias de los actores la concepción de la autoridad es opuesta a la que se vive en la sociedad occidental y en que ellas y ellos mismos transitaban en el interespacio cultural con la escuela. Los trabajos de Sartorello (2013) con las culturas tseltales y tsotsiles, precisaron que solamente se tiene autoridad al: “mandar obedeciendo” lo acordado comunitariamente, este es el principio fundamental de la organización social de muchas comunidades indígenas. La autoridad debe ser humilde, no puede ser arbitraria, la autoridad descansa en la comunidad; el que tiene un cargo, es el que comienza a trabajar fuerte para realizar la labor acordada en el día acordado. En este sentido, la que obedece, es la autoridad, a la que se le dio el cargo para mandar y organizar, porque la comunidad no obedece a la autoridad sino al pacto comunitario.

Las autoridades del CDIL y de la escuela pretendían seguir esta concepción alternativa de “los compañeros indígenas” como se refería el maestro Javier a los padres de familia y miembros de diferentes culturas del centro comunitario. Cabe señalar que desde inicio del ciclo escolar 2012-2013, el equipo docente tuvo la inquietud de acercarse a los trabajos de las comunidades de base zapatistas. En conjunto con el grupo llamado “La otra León”, simpatizante del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, en noviembre

de 2012 realizaron una exposición fotográfica de la vida y lucha de las comunidades zapatistas y su relación con el aniversario de la Revolución Mexicana.

Para puntualizar el interés institucional sobre “la otra educación”, se comparte un texto que surgió de la reflexión de la actividad señalada:

(...) Como escuela, hablando desde el equipo de educación, esta presentación de fotos también significó un reto, por llamarlo de alguna manera, pedagógico, pues nos vimos por un momento estudiando cosas "que no son de la escuela" al menos no de la escuela nacional. Tuvimos la oportunidad como educadores de voltear a ver realidades para el aprendizaje. ¿y ahora qué? Nos preguntamos como equipo ahora qué, cómo nos seguimos formulando preguntas que alimenten la reflexión para la posible acción. (Carta para las y los compas de La otra León. A lunes 26 de noviembre del 2012).

Para continuar su conformación como un proyecto que va en otra dirección de la escolarización oficial mexicana, más cercano a la educación autónoma del EZLN, algunos de los docentes asistieron a un curso de la escuela zapatista en Chiapas, México en el verano del 2013, pero al equipo docente le faltó sistematizar esta experiencia.

Un espacio privilegiado para desarrollar la capacidad de actoría protagónica de niñas y niños indígenas, fue la asamblea estudiantil. A la reunión acudían los y las representantes de cada grupo que eran elegidos por los y las compañeras. En la asamblea estudiantil se ponía a consideración algún asunto de interés escolar, las y los niños opinaban y llegaban a acuerdos que transmitían a todos los integrantes del grupo. Por ejemplo, los festejos: el día de muertos, el día del niño, graduaciones, entre otros; la planeación de la sala digital, partidos de futbol, etc. Los compromisos que adquirían los representantes del grupo, eran respaldados por todos y todas: si los representantes se comprometían a vender raspados en alguno de los festejos, toda el aula trabajaba con ese fin.

Sin embargo, la decisión de los temas a tratar en la asamblea y las resoluciones de los miembros en ocasiones fueron acotadas por las autoridades institucionales, tal fue el ejemplo del consenso estudiantil para la celebración del día de muertos. Los

integrantes de la asamblea estudiantil acordaron hacer un altar “intercultural” pero el equipo docente no estuvo de acuerdo porque no se respetaba la diversidad cultural. Finalmente, cada grupo étnico hizo su altar. Esta es una muestra de las ambivalencias que vivía la autoridad entre el discurso y la acción, para “mandar obedeciendo” desde el interespacio cultural. Aunque la institución se esforzaba por fomentar, lo que Bertely (2008) destaca como valores positivos de las culturas indígenas, ésta seguía siendo representante de lo instituido por la sociedad mestiza y en varias de sus prácticas sociales se evidenció la relación de poder de los docentes hacia los y las estudiantes pues paradójicamente, se respetaban y fomentaban las tradiciones de la cultura heredada pero mediante relaciones de poder.

En síntesis, los miembros de la institución educativa también se mueven del conflicto a la negociación. Ellos y ellas negocian con lo instituido por el sistema educativo y por su propio sistema de creencias y práctica docente que establece una relación de dominación-subordinación con los estudiantes. Pero también negocian con “la otra educación” que es innovadora pero que corre el riesgo de llegar a exacerbar la etnicidad que impida el diálogo intercultural y la aceptación de la alteridad, tal fue el caso de la exclusión de la enseñanza del inglés. Reconozco que este celo de parte de los maestros por salvaguardar las culturas indígenas tiene la intención de vigorizar el aprecio de las y de los niños por la diversidad lingüística indígena de la que son herederos.

5.2.2.1 Disonancias con la autoridad

El conflicto entre el poder instituido representado por el centro educativo y la potencia instituyente de algunos niños y niñas indígenas fue expresado desde tres aristas. Una primera cara condensa la libertad con la que un grupo mayoritario de ellos y ellas expresaban sus opiniones y sobre todo, sus reclamos y exigencias de igualdad de circunstancias ante las autoridades sin temor a represalias. La segunda arista consiste en la tardanza de un grupo mayoritario de los niños para atender en tiempo y forma las reglas y normas disciplinarias o las indicaciones de la autoridad. La tercera cara se presenta cuando se recrudece la relación de poder entre autoridades y estudiantes, negándose éstos últimos a seguir las normas institucionales.

La primera cara que muestra el conflicto eventual entre lo instituyente y lo instituido se pudo advertir en la exigencia de un trato igualitario por parte de los docentes. Por ejemplo, en todas las clases se observó que cuando el maestro(a) tenía una predilección por alguien, varias niñas y niños le reprochaban tal y como lo hizo Zafiro con su maestra: “¡No! es al revés...es lo que les estaba diciendo, pero siempre Jonás, Jonás, Jonás”. Ante lo que les parece injusto, casi nadie se queda callado/o: “¿Por qué aquí cada quién tiene una computadora?” le preguntó Cristóbal a la maestra Elena en la clase de computación al darse cuenta que unos cuantos niños estaban trabajando de manera individual mientras que el resto compartían la computadora. De manera similar, cuando casi todas las niñas y los niños de quinto y sexto vieron las fotos que tomaron dos de sus compañeros⁶⁰, dijeron: “No me gustó porque yo no tomé ninguna”. Al parecer, la frase “no me gustó” es más el reclamo por la falta de equidad en el uso de la cámara fotográfica que el rechazo a la belleza de la fotografía. Nuevamente aparece el protagonismo en esta pelea por el trato igualitario, es la disputa por los recursos, por la sobrevivencia.

Es de llamar la atención que las exigencias de algunos actores hacia las autoridades del Centro fueron por el trato como individuos. Las preguntas de ¿por qué ellos sí y yo no? o ¿por qué ellos no y yo sí? Se trataban de ese impulso de protagonismo investido de reclamo de igualdad. Con agudeza Maffesoli (2004) observa que el individuo es libre para establecer relaciones igualitarias y ser dueño de su historia, situación que lo convierte en actor protagónico, hallazgo presente en las y los actores de la investigación.

Sin embargo, también se encontró a un grupo de niñas y niños cuyos reclamos estaban dirigidos desde el *nosotros*-grupo cultural. Por ejemplo, un poco antes de irse a su clase de huerto a colocar letreros con los nombres de las plantas en diferentes lenguas, María y Fresita, niñas nahuas, le reclamaron a su maestro mestizo el hecho de que ningún letrero estaba escrito en lengua náhuatl, en sus palabras: “porque así los pusieron ustedes ¿por qué ponen su nombre y nosotros no le ponemos?”. Las niñas

⁶⁰Como artefactos de triangulación, doté a los sujetos de la investigación de algunas cámaras fotográficas desechables para que tomaran fotografías de manera libre a aquello que les pareciera interesante y luego se haría una puesta en común para la discusión de fotos. De manera inicial se entregó una cámara por aula, las y los niños se la alternarían pero algunos de ellos, se terminaron los disparos, sin dar oportunidad a los demás, situación que fue objetada por los compañeros y compañeras.

reprocharon a la autoridad la falta de inclusión del “nosotros” nahua. Desde su membresía comunitaria pelearon por un lugar junto a las otras culturas.

La segunda arista que denotó un conflicto potencial entre autoridades y estudiantes fue la apropiación que los infantes hicieron de la dinámica escolar. Estos niños y niñas no seguían las indicaciones de los docentes o si algunos las atendían, no lo hacían con la prontitud que se esperaba, sino a su ritmo. De manera particular, los menores aquí referidos, poco respetaban las normas disciplinarias. Sin embargo, se trataba más de autonomía para realizar actividades diversas que de una confrontación. No obstante, en algunos casos sí se observaron confrontaciones estudiantes-autoridad.

Durante las observaciones en las aulas fue común escuchar a las y a los docentes decir: “¡Guarden silencio!” mientras el ruido aumentaba. En otros momentos, los profesores solicitaban de manera repetida a las y a los niños que ya habían terminado una actividad, “quedarse calladitos y sin hacer nada”, mientras aquellos que se habían retrasado en la tarea se ponían al corriente. Sin embargo, los estudiantes seguían con sus actividades paralelas a las indicaciones del docente y el ruido no disminuía.

En el caso de las celebraciones institucionales, gran parte se basaban en reivindicar el derecho de los pueblos indígenas para mantener sus costumbres y lenguas. De manera paradójica, en estos eventos un grupo mayoritario de niñas y niños indígenas prestaban poca atención a las normas disciplinares y hacían caso omiso cuando se les solicitaba su cumplimiento “para el mejor desarrollo del programa”. En su lugar, se multiplicaba la realización de actividades paralelas a las institucionales, tanto de las y de los estudiantes como de sus padres y madres. Aquí se muestra que la forma de llevar a cabo los eventos públicos son diferentes en las comunidades indígenas que en la escuela urbana. Estas prácticas sociales coinciden con lo documentado por Bertely (2000) sobre los eventos institucionales escolares, donde se mueven otras lealtades diferentes a las culturales. Por tanto, ya sea como reacción de resistencia ante la agencia arrebatada, ya sea por autonomía al relativizar la importancia de los eventos, se coincide con Bertely (2000) en que los festejos escolares con su organización formal y rígida, característica de los contextos urbanos, contrastan con el tipo de participación pública socioculturalmente compartida de los grupos originarios.

Se pudo investigar que las familias indígenas en la ciudad atendidas por el CDIL, no son la excepción en la forma en que educan desde su cultura heredada a los infantes. Los estilos de socialización temprana o “pedagogía indígena endógena”⁶¹ se basan en el aprender haciendo y el aprender autónomo que Bertely (2000) documentó en una escuela con niños mazahuas y que por su importancia, será tratado en una sección aparte. Por lo que en este momento solamente se precisa que un grupo mayoritario de niñas y niños indígenas no obedecían las normas disciplinarias porque al parecer “dar instrucciones”, “transmitir conocimientos” o quedarse inmóvil en una silla, no son costumbres valoradas en la mayoría de las sociedades indígenas.

Es pertinente traer a colación los conceptos de socialización primaria y socialización secundaria de Berger y Luckmann (1995). El estilo de socialización temprana o primaria de la mayoría de las niñas y niños indígenas es la causa principal de la desatención de los niños a las autoridades institucionales, pero cuando ellas y ellos van aprendiendo que ciertas normas disciplinarias o ciertas formas de disciplinar son valiosas en la sociedad urbana representada por la escuela, se van socializando de manera secundaria con las reglas. Al haber discrepancia entre ambos tipos de socialización, los actores optan por internalizar la nueva realidad desde la negociación alrededor de lo que les es más útil para ciertos fines. Es así que en diferenciales de actoría, un grupo mayoritario de los niños y de las niñas juegan deliberadamente con los roles deseados por ciertos miembros de la institución escolar. Los actores referidos aprenden las prácticas institucionalizadas como puestas en escena, en las que interviene, en muchas ocasiones, la voluntad.

En ciertas situaciones fue posible documentar que la confrontación abierta que conforma la tercera cara del conflicto entre lo instituido y lo instituyente se encontraba formando parte de las exigencias por ser tomados en cuenta en la pelea por la sobrevivencia. Expresiones como “¡no es cierto!” o “¡sí es cierto!” se escucharon con regularidad ante alguna afirmación de los maestros en la que ellas o ellos no estaban de acuerdo, como cuando la maestra ñähñu acusó a “los del pueblo náhuatl” de no haber

⁶¹ Término recuperado por Sartorello (2013) para puntualizar la forma en que gran parte de las familias indígenas educan a los pequeños.

aprendido los modales de buena educación de la sociedad occidental. De manera independiente a la discusión sobre la ambivalencia de la maestra sobre el aprendizaje de convenciones occidentales, el punto aquí es que la frase *no han aprendido* despertó un enfrentamiento como reacción ante una acción que les quitaba su lugar como habitantes de la ciudad. A falta de mayores argumentos, ellos lo negaron. Lo anterior fue una práctica recursiva de los protagonistas de la investigación pues fue observada en otros escenarios y con otros interlocutores. Veamos el siguiente fragmento en la clase de teatro:

Vanessa: ¡Muchachos, vamos a defender la última gota porque esas muchachas o muchachos nos van a quitar la última gota!

Maestro: ¡No defines! la última gota ¿de qué?

Vanessa: ¡De agua, dije!

Maestro: ¡No es cierto!

Vanessa (molesta y con voz fuerte): ¡Sí!

Gloria: ¡Sí es cierto, ella dijo...!

Maestro: ¿Ahh, entonces yo estoy mal? (ROE11).

El maestro les recordó que él no podía estar mal pues era la autoridad y argüir a su posición fue estratégico para terminar con la discusión, en este caso, las niñas nahua y hñãño, se unieron frente al maestro, lo importante no era si ellas tenían o no la razón⁶², sino la lucha de poder que se estableció.

Desde las argumentaciones de Scoot (2000), la actitud dominante de parte de los docentes, propicia el desarrollo de una cohesión entre las y los estudiantes que crea una membresía comunitaria con un imaginario social marcado por la oposición de “nosotras/os” contra “ella/os”.

Se pudo investigar que en ocasiones algunos niños nahuas de quinto año, sí trataron de hacer una contra argumentación a las afirmaciones de la autoridad educativa a pesar de que ésta fuera indígena y aunque perdieran el debate. Por ejemplo, Martín

⁶² En el registro de observación filmado y transcrito, se comprueba que el maestro tenía la razón.

Castillo le discutió a la maestra cuando platicaban en clases sobre los gastos de sus papás cuando van a comprar flores al Estado de México:

(...) Martín Castillo: Eso, no comimos [No comen en el viaje para ahorrar]

Maestra Soona: ¡Por eso hoy andaba con mucha hambre!

Las niñas y los niños se ríen.

Martín Castillo enojado: ¡Ayer sí comí!

Maestra Soona retándolo: ¡Pero no creo que haya comido tres veces como corresponde!

Martín Castillo: ¡Me comí una torta y en la noche un taco!

Maestra Soona bromeando: Y él dijo que compró una torta así [delimita con las manos un tamaño pequeño]

Martín Castillo: No pero la señora me las da así [delimita con las manos un tamaño grande]

Maestra Soona: Un taco así, así [delimita con las manos un tamaño mediano] y lo demás lo metió en ¿dónde?

Martín Castillo [apenado]: ¡En las maquinitas! (ROE09).

La manera de protagonizar del niño aparece como una actitud contestataria y la pelea por la sobrevivencia se agudiza ante las risas de los demás. Con una mirada más fina, la discusión entre el niño nahua y la maestra ñähñu podría mostrar un conflicto interétnico de lucha de poder.

Las observaciones de confrontación fueron abundantes entre los pequeños de primero y segundo y los maestros mestizos externos a la escuela. A continuación se presenta un fragmento de registro de observación en la clase de danza:

(...) Maestra a Diego: A tu lugar, estamos esperando que regreses a tu lugar.

Diego se regresa a su lugar gritando y aventando una flor que traía (el niño se la había pasado jugando con ella a pesar de las prohibiciones de la maestra)

Maestra: ¡Deja la flor sobre la grabadora, por favor, y ya no la tomes hasta la salida!

Diego deja la flor sobre la grabadora y se cruza de brazos. La Maestra sigue explicando y a los veinte segundos, Diego toma la flor, la arroja hacia arriba y la atrapa, cruza los brazos y voltea a ver a la maestra.

La maestra termina la explicación.

Maestra en tono enérgico: ¡Deja esa flor en la grabadora y no la toques!

Diego la deja e intenta volverla a tomar.

Maestra: ¡Si vuelves a desobedecer, entonces te la voy a quitar y ya no te la entrego...!

(Después de un rato el niño recoge la flor)

Maestra a Diego: ¡Te dije que te la iba a quitar [la flor] si la volvías a agarrar!

La maestra le quita la flor y se voltea de espaldas para dejarla en la mesa, Diego enfadado le corre atrás de ella, en actitud violenta, pero Omar lo detiene, Diego se sienta en el suelo volteado hacia la pared, Omar lo sigue [también se sienta en el suelo dando la espalda a la maestra]. (ROE10).

Los maestros hacían un esfuerzo por la institución y por los niños, sin embargo, a algunos, los más rígidos en cuidar la disciplina, les costaba más trabajo la negociación con los infantes. En ciertos momentos, la maestra argumentaba: “no se trata de ver quién puede más”, pero alguna de las niñas, y particularmente de los niños, seguían con sus actitudes. El segmento de observación muestra que la maestra cayó en una lucha de poder con el niño nahua.

Cuando el enfrentamiento ya se hacía abierto, entre más le prohibían al niño/a una acción, era más persistente en hacerla. Los niños luchan por su lugar frente a un instituido que no acaban de entender. Para (Scoot, 2000), poner a prueba permanentemente el discurso de quien ostenta el poder hegemónico es parte del “arte de la resistencia” de los subordinados.

Retomo del fragmento anterior la frase: *Diego se sienta en el suelo volteado hacia la pared, Omar lo sigue...* para señalar, nuevamente, la unión de los estudiantes en un *nosotros* contestatario que reprocha a una autoridad que limita. Darle la espalda a la maestra fue un signo de queja evidente.

Situaciones de este tipo se observaron en varios espacios y con diversos actores, en dónde algunos de los compañeros, trataban de acompañar, calmar o detener al niño/a implicado en el conflicto con la autoridad. En momentos de confrontación mediadas por la asimetría de poder, un grupo mayoritario de los niños y de las niñas indígenas han aprendido de sus familias a controlar las emociones que pueden desencadenar en violencia, es un mecanismo para sobrevivir. En términos de Scoot (2004), la actitud de los compañeros no era una práctica de sumisión sino de prudencia como estrategia de evasión y resistencia.

Hay una gran diferencia entre desatender las indicaciones del docente en la práctica, tal cual lo hicieron en muchas ocasiones casi todo/as los y las niñas indígenas como una expresión de autonomía o una forma velada de resistencia, a negarse flagrantemente a “obedecer”. Esta negación indica ya un enfrentamiento abierto, una ruptura del orden establecido que para Scoot (2007), está lleno de carga política y de gran impacto para quien o quienes lo lleva/n a cabo.

5.2.2.2 Atender a los mandatos: ¿negociación, resistencia o sumisión?

En los párrafos anteriores se analizó la desatención de los actores a los mandatos de los profesores y se dejó entrever que se trataba en menor o mayor medida, de un diferencial de agencia, pero entonces ¿qué pasa cuando los actores sí atendían a las propuestas de las autoridades?

Muchas de las niñas y de los niños indígenas han aprendido que el interespacio cultural es un espacio de negociaciones, donde ellas y ellos se posicionan en diferentes lugares para alcanzar sus fines, tanto individuales como comunitarios. Es así que en un grupo mayoritario de los pequeños actores de la investigación, atender a los mandatos institucionales no era una práctica de sumisión o sometimiento, sino de resistencia o negociación. Para estos pequeños, la negociación es el lugar de la agencia. En las líneas siguientes se ilustran algunos de los momentos en que ellos y ellas dijeron que sí.

“Atender los mandatos” era una forma en que los infantes aquí referidos negociaban con las autoridades cuando querían obtener algún recurso o beneficio. Por ejemplo, a la mayoría de nuestros pequeños actores les gustaban las clases fuera del aula, como la clase de huerto o la clase de “física” (Educación Física) pero para salir de

su salón, debían salir formados y ordenados, por lo que a la primera indicación del docente, ellos y ellas rápidamente conformaban sus filas.

En algunas ocasiones se pudo apreciar que niñas y niños atendían las indicaciones de la autoridad escolar cuando ésta los libraba de algún accidente. Por ejemplo, durante la clase de danza, Estefanía, niña nahua, se subió a una silla y puso el pie al respaldo. La maestra le gritó: “¡No, no, no! ahí sí corres peligro”, la niña se dio cuenta que la docente tenía razón, se bajó de la silla y abrazó a la maestra como gesto de agradecimiento. La niña “obedeció” porque esa indicación de la profesora le impidió caerse.

También se observaron algunas dinámicas de control disciplinario llevadas a cabo por ciertos maestros y atendidas por un grupo numeroso de niños y niñas indígenas. Por ejemplo, cuando aumentaba el ruido y los desplazamientos de los estudiantes por el salón, la maestra de la clase de danza los ponía en “manitas de escucha” entonces todo/as se quedaban callados y ella podía continuar con su clase. De manera similar, el maestro de teatro les decía: “círculo todos, círculo, círculo... círculo pequeño ¡rápido!”, las niñas y los niños, a su ritmo, se organizaban en círculo y la sesión seguía adelante. Esto les funcionaba a los docentes para calmar ánimos y dar instrucciones, niñas y niños participaban seguramente porque estas actividades las habían consensuado de manera grupal al inicio del ciclo escolar. Los pequeños actores, respondían con responsabilidad ante la decisión comunitaria que se institucionalizó.

En ocasiones, los niños y en especial las niñas, atendían las instrucciones de los profesores cuando se les hablaba en tono fuerte, enérgico o se mostraba enojo. Esto tiene dos lecturas, por un lado, la “obediencia” de un grupo minoritario de niños y niñas indígenas se debía a una actitud de sometimiento ante el poder de la autoridad. Una segunda interpretación, habla de una estrategia de las y de los niños involucrados para sobrevivir a las actuaciones dominantes del maestro u otras autoridades. Scoot (2007) sostendría que lo instituido se conforma como autoridad mediante relaciones de poder donde el grupo subordinado, en este caso niños y niñas indígenas, despliega estrategias de aparente sumisión como una forma de resistir. Aquí, sirven de comparación las prácticas observadas por Morales (2013) en una telesecundaria indígena mexicana donde los jóvenes indígenas eran abiertamente discriminados por sus profesores. La

investigadora descubrió que los comportamientos de obediencia de los estudiantes no eran de sometimiento sino de resistencia para sobrevivir en un mundo que los trataba de excluir. En este sentido, se interpreta la actitud de Alejandro y Alicia, los niños ñuu savi, hijos de jornaleros agrícolas, quienes durante el estudio, casi siempre estuvieron “calladitos y sentaditos” acatando los mandatos de sus profesores. Pero estas prácticas también les permitían cierta protección de los adultos, quienes evitaban, cuando se daban cuenta, la exclusión por parte de los y de las niñas de los otros grupos culturales. En algunos casos, también les permitió obtener prebendas que se salían de los acuerdos comunitarios como comer raspados sin pagar.

Sin embargo, fue claramente evidente que casi todos los actores del estudio atendieron las indicaciones de las autoridades escolares cuando ellos y ellas fueron tomados en cuenta, cuando la institución les abrió espacios para que tomaran decisiones, cuando se les solicitó su ayuda porque podrían elegir entre prestarla o no. Solicitar su ayuda es reconocerlos como agentes capaces de resolver problemas de su entorno: “Solo un momento en lo que termino de explicar, por favor”, les pidió la maestra en la clase de danza y niñas y niños le concedieron el silencio. Hago propias las reflexiones de Gómez (2010, p. 9) pues los actores de esta investigación “pareciera que se tranquilizan” cuando se les solicita, cuando se les pide, es entonces que generalmente aceptan “porque se recrea la ilusión de que ellos son los que deciden... la toma de decisiones se liga al poder de decidir, aunque no sea del todo cierto”.

Desde lo rescatado de la investigación se muestra que la mayoría de las niñas y los niños atendieron las indicaciones de sus figuras de autoridad en orden a la jerarquía que los infantes les han otorgado. Estas representaciones de lo instituido son constituidas como tales porque en la mayoría de las ocasiones, las autoridades mostraban la disposición de buscar lo mejor para las niñas y los niños, quienes les tocaba “decir que sí”.

Casi todas las y los estudiantes respetaban a sus maestro/as indígenas como figuras de autoridad. Nuestros actores seguían a sus docentes y los imitaban, por ejemplo, en la forma de sembrar en el huerto; se congregaban alrededor de ellas, lo mismo para desayunar que para puntualizar en algún acuerdo antes de llevar a cabo alguna comisión grupal.

Los compañeros del grupo en ocasiones, también fueron aceptados como figuras de autoridad, pero debían ganarse el liderazgo trabajando por el bien común. Tal fue el caso de Zafiro, siempre comprometida con su grupo y en cuanto ella comenzaba a hablar, los demás dejaban lo que estaban haciendo y la escuchaban. Las prácticas sociales alrededor de sus figuras de autoridad atendían a la socialización temprana de la cultura heredada por las y los niños que convivían en el centro educativo ya que esto fue observado en diferentes momentos en todos los grupos étnicos y es parte de lo que la institución pretende rescatar y fomentar.

En la misma medida en que buena parte de los actores de la investigación seguían a sus figuras de autoridad, no lo hacían con quienes perdían el respeto del grupo. Cuando se les preguntó, de manera independiente, a la maestra nahua y a la maestra ñahñú sobre el porqué los y las niñas “les hacían más caso” a ellas, comentaron:

Maestra nahua: Sí, yo ya tengo mucho tiempo que les digo [a las autoridades mestizas del Centro]. Ese problema también está con la comunidad. Si ustedes les hablan por su nombre, sin respeto, ellos son señores grandes, ellos dicen: si él me habla así ¡pos yo también! [Sin respeto] y con los niños es lo mismo, *deben de decirle “maestros”* porque además ya son mayores.

Ese día un poco más tarde:

Maestra ñahñú: Es que yo ya les he dicho [a las autoridades mestizas del Centro]... hasta me dicen que soy muy tradicionalista pero *ellos [las y los niños] deben saber que tú eres la maestra...*yo sí atiendo a los niños en todo lo que necesitan, pero una vez una niña me dijo que íbamos a ser amigas y yo le dije que no, porque si éramos amigas ella no iba a trabajar, que yo soy su maestra y la escucho y la ayudo. (DC 03-2014).

En ambas respuestas se pueden encontrar varios elementos comunes: “*Es que yo ya les he dicho*”, “*yo ya tengo mucho tiempo que les digo*” en estas frases se presenta la insistencia de las docentes ante el descuido práctico o desconocimiento bien intencionado, de las autoridades mestizas (ya que el discurso está atento) a los estilos socioculturales de las familias que se relacionan con el centro comunitario. Las maestras

están señalando dos tipos de relaciones de poder que a ellas les parecen necesarios, por un lado, consideran que la relación maestro-niño conviene que sea vertical: “ellos [las y los niños] *deben saber que tú eres la maestra*” “*deben de decirle “maestros”*”. En el caso de la profesora nahua, esta verticalidad la fundamenta abiertamente en el respeto a las “personas mayores”, mientras que la maestra ñahñú lo hace de manera más velada: No puede ser “amiga” de sus estudiantes porque la relación horizontal con ellos afectaría sus rendimientos escolares. En ambas charlas se observa que el “hacer caso”, “hacer las cosas”, “obedecer” está relacionado con el respeto a los mayores, el cual es un rasgo cultural fuertemente unido a las formas del usted y del tú. Cabe señalar que las autoridades mestizas del CDIL y de la escuela les hablaban por su nombre tanto a los padres de familia como a las y a los estudiantes, situación con la que estaban en desacuerdo las docentes indígenas. Las maestras separaron el “ustedes” para designar a los mestizos, hablar por su nombre a los “señores grandes” es hablarles sin respeto y como consecuencia, ellos tampoco lo brindan. Las aportaciones de Adler de Lomnitz (1978) son pertinentes para comprender que los padres de familia y niños evitan el establecimiento de una relación vertical de dominación y movilizan su actoría para mantener las relaciones horizontales.

Un ejemplo que puede evidenciar lo que la maestra ñahñú y la maestra nahua han tratado de señalar, se presentó en la clase de biblioteca con el grupo de tercero y cuarto. Los infantes se disponía a observar un video, pero el maestro le obstruía la visibilidad a Dacer y el niño moviendo la mano de derecha a izquierda, le gritó: ¡Comper, comper!⁶³, el maestro sin decir nada se hizo a un lado. Cabe señalar que, las y los estudiantes llamaban al maestro Javier por su nombre, pero en varios momentos similares al anterior, se apreció que algunos lo confundían con falta de autoridad. Como ya lo mencionaron las docentes indígenas entrevistadas, es costumbre entre muchas de las sociedades indígenas mostrar respeto a las personas, simplemente por ser *de mayor edad*, en el caso del maestro Javier, esa norma no siempre fue acatada por nuestros protagonistas.

Hasta aquí se presentaron las tensiones entre las actitudes instituyentes de los infantes y las actividades instituidas de la escuela. En estas interacciones, nuestros

⁶³Locución informal para decir “con permiso” que en este contexto significaba más: ¡quítate!

actores juegan el papel de subordinados, aunque no siempre sumisos, como una forma de negociación en la pelea por autoadjudicarse un lugar. En el siguiente acápite se discute las relaciones entre niñas y niños indígenas en el contexto intercultural en el que transcurre su vida cotidiana.

5.2.3 Relaciones de poder intra e interétnicas entre la niñez indígena

En los espacios escolares, la interculturalidad se vivía frecuentemente como relaciones de poder que eran resultantes de confrontaciones donde niñas y niños medían sus fuerzas con sus pares. Es así que se observaron interacciones conflictivas, a veces simétricas y en la mayoría de los casos, asimétricas; en las que, en especial, los varones nahuas, trataban de imponer su cultura a los otros niños y niñas.

La agencia se expresó en “diferenciales”⁶⁴ de parte de los actores involucrados en la forma en que construyeron las interacciones con su mismo grupo cultural o con los otros. Por lo que se pudo apreciar, casi de manera similar a sus relaciones con las autoridades institucionales, las niñas y niños indígenas se dinamizaron entre la sumisión, la resistencia y la negociación.

Las relaciones interculturales simétricas que implicaban un diálogo de saberes, haceres y poderes fueron entabladas por medio del juego y de la música. Cuando se trataba de música o juego, un grupo mayoritario de infantes colocaban en la zona de contacto intercultural sus saberes y haceres. Sin recelos, ellos y sobre todo ellas, tomaban la iniciativa y no esperaban a que alguien los invitara a participar. En varios eventos institucionales se observó que a la mayoría de los niños y de las niñas les gustaba el baile. Por ejemplo, el día del festejo de la lengua materna, un grupo musical mixteco tocó animosamente y todos y todas salieron a bailar, las niñas sacaban a bailar a las y a los jóvenes voluntarios⁶⁵; otras niñas y niños bailaban entre sí: niño-niño, niña-niña y con menos frecuencia, niña-niño. No hubo distinción entre culturas, género o edad.

En el caso del juego en las horas de recreo, la relación se basaba en el establecimiento de reglas y sanciones específicas que eran asumidas por todos los

⁶⁴Término acuñado por Gómez (2011) para explicar que la agencia como capacidad ontológica se expresa mediante una graduación infinitamente pequeña de prácticas o acciones.

⁶⁵Jóvenes del Instituto Lux (bachillerato) y de la Universidad Iberoamericana, instituciones de educación jesuita en León, Guanajuato, que cooperan con el CDIL y la escuela.

participantes. Como en cualquier otro sector poblacional, nombraban a sus líderes y establecían acuerdos y límites, leamos la siguiente viñeta en la que además, llama la atención el liderazgo nahua:

(...) comenzaron a jugar futbol, eran Martín, niño nahua y otros tres, quien metía gol, se quedaba de portero, entonces llegó un quinto niño y pateó la pelota, Martín la recogió. Todos se agregaron a su alrededor.

Niño 2: Él quiere jugar.

Martín: Si pero no dijo que quería jugar

Niño 5: ¡Quiero jugar futbol!

Martín: Bueno.

Siguieron jugando todos juntos, pronto llegó una niña.

Niña: ¡Yo juego!

Se incorporó a jugar igual que los niños. (DC 06-07-13).

En otra ocasión:

Martín A, niño nahua, reunió a su equipo conformado por “Julián Álvarez”, también nahua, Esteban, hñãñho y otro niño. Martín A. los reunió y en suelo con la graba comenzó a proponer la estrategia del juego, todos estaban muy atentos

Esteban dibujando en el piso: Yo soy este, y luego me voy (...). (DC 04-2014).

Los niños dibujaron sus estrategias de juego haciendo hoyos en la graba, pero se entendían entre ellos, una vez consensados los movimientos, comenzaban a jugar conforme a lo acordado. Aquí, la negociación de los pequeños para ser tomados en cuenta, se da por medio del diálogo intercultural.

Contrariamente, destaca como resultado del análisis, la frecuencia de las interacciones intra e interétnicas desiguales.

La gradación de las relaciones conflictivas de poder asimétricas entre diferentes grupos culturales dialoga con el concepto de interculturalidad manejado en esta tesis que retoma las aportaciones de Bertely (2008a) y Gasché (2008). Gasché (2008) se refirió a “relaciones de dominación/sumisión” como las relaciones desiguales y asimétricas dadas entre dos tipos de sociedades, el autor se refiere a las relaciones entre las sociedades

urbanas y las sociedades indígenas y los miembros de las mismas. No obstante, las contribuciones de este investigador se consideraron pertinentes para explicar cómo niñas y niños indígenas, en la ciudad, construyen y expresan su agencia en la forma en que establecen las relaciones con los otros.

Las evidencias de esta investigación mostraron cierta coincidencia con el estudio de E. Martínez (2008)⁶⁶ puesto que se identificó que las relaciones entre diversos grupos indígenas son interacciones dinámicas de luchas de poder de naturaleza mayoritariamente asimétrica que en muchas ocasiones se presentaron como dominación/sumisión. Sin embargo, en nuestra investigación se encontraron más las relaciones de dominación-resistencia y de negociación. Los actores, particularmente de la cultura p'urhépecha, llevaron a cabo prácticas que intentaban neutralizar o cambiar las imposiciones del dominante, nahua generalmente, a quien no se le oponían de manera frontal. A continuación se presenta solamente un ejemplo en la clase de computación con el grupo de cuarto:

(...) David (nahua) se dirige a Alexis (p'urhépecha) en tono altivo: ¿Y la regla? ¿Dónde está la regla? ¿Dónde está la regla?

David busca la regla levantando los cuadernos.

Alexis esconde la regla debajo de la mesa pero le dice “No sé” a David. David lo descubre y molesto, le quita la regla. Jacob, también nahua, compañero de equipo de David, le lanza una mirada de advertencia a Alexis y éste cambia su vista a la computadora. (ROE06).

Los niños p'urhépecha resistían la dominación de los niños nahuas tratándolos de hacer enojar, los retaban de manera indirecta, aunque podían entrar en conflicto y salir lastimados, no se sometían. Es del dominio público que históricamente, la cultura p'urhépecha, nunca se sometió a la dominación nahua ni a ninguna otra, los sujetos de

⁶⁶ E. Martínez (2008) se focalizó en el análisis de las relaciones interétnicas de niños migrantes indígenas –concretamente mazatecos y nahuas–, asentados en una zona periférica de la ciudad de Puebla.

la investigación lo sabían y lo pregonaban con orgullo: “a nosotros nadie nos conquistó”, dijo Johnny a propósito de una clase de historia.

Las relaciones de dominación-sumisión tuvieron diferentes caras y actores. El ejercicio de la agencia en niñas y niños se relacionó con la forma en que se tensionaba esta relación.

Una cara de la relación dominación-sumisión se expresó en la relación entre géneros, la que fue más marcada en los primeros grados, en las aulas, varias niñas cedían las bancas a los varones u ocupaban las que éstos dejaban para sentarse en otras mejores. Se observó que algunas mujeres nahuas que participaban en el CDIL presentaban este patrón, por ejemplo, en las juntas con padres y madres de familia, se notó que los hombres ocupaban los primeros lugares y las mujeres, se congregaban en los últimos, donde permanecían en silencio. En el caso de las culturas p'urhepecha y hñãñho fue menos acentuada esta relación, en la juntas de padres y madres, ellas se sentaron al lado de los hombres nahuas y participaron con sus opiniones frente al micrófono en la toma de decisiones. Los varones p'urhepecha y hñãñho poco asistieron al llamado de la institución.

Al parecer conforme la edad aumenta, algunas niñas se van haciendo agentes al transformar-se, tienen el poder no solamente para resistir activamente sino para revertir el sentido de la relación de dominación con los niños.

Algunas de las niñas de quinto y sexto han logrado ser agentes en su propia familia, en cuyo seno han conquistado el respeto a sus opiniones y necesidades, como asistir a la escuela para seguir estudiando, pues varios padres y madres de familia dicen: “pa' qué estudian si se van a juntar” (*sic*).

En las relaciones interétnicas entre niños se mostró evidencia de la dominación de los nahuas hacia los otros grupos culturales⁶⁷. Una forma de expresar el poder fue a través de la discriminación, exclusión o invisibilización a los otros niños.

⁶⁷ Los pequeños varones nahuas seguían el comportamiento social de sus padres, quienes presentaron mayor poder interétnico en los espacios del CDIL. Por ejemplo, se apropiaron de algunos lugares comunes para ampliar su casa o para “derrapar” y estacionar sus camionetas Ford Lobo. En palabras de una maestra ñahñú: “los nahuas son los más poderosos” y los padres parecían hacer alarde de ello. Los hombres de otros grupos culturales no los enfrentaban directamente, sino a través de las mujeres, quienes buscaban la intervención de las autoridades del CDIL.

Por ejemplo, con el niño mixteco el día del festejo del Año Nuevo P'urhépecha:

(...) Se acerca a mí Emerio, niño nahua, quiere usar la cámara de video.

Emerio a la investigadora: ¿Me dejas tomar uno?

Investigadora: Ahorita después de Alejandro (niño mixteco)

Emerio: ¡No de Alberto! (niño nahua)

Investigadora: No, va Alberto y luego sigue Alejandro.

El niño accedió pero con un gesto de inconformidad. (ROE05).

El niño nahua de manera categórica excluyó a su compañero mixteco pero no intentó tomar el lugar del otro niño nahua, él asumió que llegó después de su compañero nahua.

Otra forma de dominación se visualizó cuando en el aula de quinto y sexto a un niño mestizo le pareció redituable vender flores, trabajo de las familias nahuas y dijo: “Entonces sí conviene vender” a lo que Martín Castillo (niño nahua) respondió alardeando: “Ándale y yo te pago”. El niño nahua se sitúa en una posición de poder como “patrón” del niño no indígena.

En el caso de los niños más pequeños, los nahuas “molestaban” a las niñas y a los varones de otros grupos culturales empujándoles, jalándoles el pelo, tapándoles su paso o burlándose de ellos al imitarlos.

Existieron distintas expresiones y espacios de dominación interétnica, donde la dimensión de género ocupó un sitio importante. Se observaron diferencias entre niñas nahuas, hñäñho y p'urhepecha a partir de las relaciones sociales que establecieron.

En el caso de algunas niñas y mujeres adultas, la relación de dominación la establecieron las mujeres hñäñho. Las niñas hñäñho aprendieron de sus madres, quienes frente a las relaciones conflictivas interculturales debidas a la migración, se vieron en la necesidad de enfrentar su miedo. Por ejemplo, Vanessa, niña hñäñho, ejerció su liderazgo en diferentes escenarios y eventos escolares como en la obra de teatro, donde compartió el papel protagónico con una niña mestiza. Se entrevistó a la maestra Soona (hñähñu) para triangular el comportamiento de la niña y después se platicó con Vanessa:

Entrevistadora: Tú y Vanessa, la niña de cuarto, son líderes ¿a qué crees que se deba? ¿A una característica personal, familiar o de cultura? porque Manuel [hermano de Vanessa] y la maestra Joy son diferentes ¡Ahh! también Sara [hija de la maestra Sooná] es como tú.

Maestra Sooná: ¡Ayy ahora sí me agarraste en curva! A ver... [Se queda pensando]. Yo creo que se debe a como fue tu madre, si te puso límites...si era decidida... ¡bueno también cuando vives con mucho miedo y tienes que salir adelante! Por ejemplo, la mamá de Vanessa también es como ella [Vanessa], decidida pero también le exige. Joy no sé por qué sea así si su mamá es líder, de hecho, la volvieron a elegir [en el Consejo Indígena Municipal]. Ella tiene una hermana menor que sí es más fuerte y decidida que Joy.

Un momento más tarde...

Entrevistadora a Vanessa, niña hñãñho: Oye, yo veo que tú eres como jefa de tus compañeros ¿te has fijado en eso? Vanessa dice que sí.

Entrevistadora: Por ejemplo, en la clase de teatro tú tienes un papel importante ¿por qué crees que sea, por tu forma de ser, porque tu mamá y papá te han enseñado o por tu cultura?

Vanessa reflexiona un poco y dice: Yo creo que es por mi cultura, porque cuando hagamos la obra va a venir mucha gente y si no saben hablar español, yo voy a hablar en mi lengua. (DC 04-2014).

Sin embargo, la agencia de ciertas mujeres hñãñho parece nulificarse ante las figuras masculinas de la familia: padres, hermanos y esposos, como se observó con Georgina y su mamá quienes actuaron sumisamente ante los gritos del padre:

(...) Georgina, niña hñãñho que no está en Nenemi, traía cargando a su hermana Isabel, quien lloraba, apenas podía con ella. Oí a su papá que le gritaba fuertemente y con enojo:

Papá regañando: ¡Georgina! ¿Qué no entiendes? ¡Tráila pa' acá! (*sic*)

La mamá observaba la escena y aunque parecía nerviosa, no dijo ni hizo nada. (ROE05).

Por su parte, la mayoría de las veces se observó que las niñas nahuas no presentaban una actitud de dominación como los niños, muchas de ellas actuaron con resistencia o en colaboración con las niñas de otros grupos culturales. Ejemplo de esto último se observó en la clase de teatro, la niña mestiza le habló en náhuatl a Paloma, niña nahua, se pusieron de acuerdo y se colocaron una al lado de la otra. Según el guion de la puesta en escena inventado por ellas y ellos, ambas lucharon hombro con hombro contra el grupo de la niña hñãñho por “la última gota de agua”, objeto simbólico necesario para la vida las dos comunidades imaginadas por las actrices.

En ocasiones, las niñas nahuas entraron en conflicto interétnico con las niñas hñãñho para defender con "uñas y dientes" a quienes consideraban en desventaja en el campo de batalla interétnico. Se toma un segmento de la clase de teatro con las y los niños de tercero y cuarto:

(...) Alicia, niña mixteca, estaba jugando con una silla, la levantaba como escudo mientras comenzaba otro ensayo de la obra de teatro. En los ensayos anteriores ella portaba como escudo una tabla para trabajar plastilina. Quiere cambiar su escudo: de la tabla de plastilina a la silla.

Maestro de teatro regañando a Alicia: ¡Esa niña con la silla! ¿Qué andas haciendo?

Vanessa, niña hñãñho gritando y en tono de burla: ¡Ayy Alicia, sino ya vete!

Mayte, niña nahua, contesta con enojo y en tono enérgico: ¡No le grites, a Alicia no le grites! (ROE11).

Al parecer, Alicia solamente trataba de mejorar su participación en la obra con el cambio de escudo pero el maestro, preocupado por la disciplina, lo entendió como una falta. La niña hñãñho hizo alianza con la autoridad para excluir a la niña mixteca, pero la niña nahua entabló una lucha al darse cuenta de que la balanza se inclinaba en contra de la niña mixteca y que podía quedar excluida de la clase. Cabe señalar que tanto el profesor como la niña hñãñho dejaron en paz a la niña mixteca.

En el caso de las pocas niñas p'urhepecha participantes en la investigación se identificó que ejercían una resistencia abierta a la dominación de las hñãñho, tal y como se visualiza en este segmento de la clase de teatro:

(...) Vanessa (hñãñho) le había dicho a Parakata ⁶⁸ que se fuera con ella porque era de su equipo. Vanessa le insistió mucho pero Parakata no accedió y se fue al equipo de Evelia, la niña mestiza.

Vanessa: ¡Maestro! Esa niña no es allá, esa niña no quiere estar con nosotros.

Parakata: ¡Es que yo quiero estar con ellas! (ROE11).

Estas líneas nos invitan a trascender la lectura que ciñe la involucración de las niñas en una pelea de “amigas”, a la dimensión de las dinámicas culturales de las relaciones interétnicas, que indican una relación dominación/resistencia.

Se infiere que la relación de las niñas p'urhepecha con varias de las niñas nahuas es horizontal. Esta dinámica interétnica se establece desde que ellas son pequeñas, puesto que las niñas p'urhépecha, posible grupo subordinado, ponen sus límites al no permitir que las lastimen. Veamos el siguiente fragmento de registro de observación:

Flor, niña p'urhepecha de preescolar, y yo salimos de la biblioteca, y en eso llega doña Estrella, su abuela, la niña le corre a recibirla. Al rato de platicar:

Flor: Hoy me pelié con...

Entrevistadora: ¿Por qué?

Flor: No sé, ella me agarró a cachetadas.

Entrevistadora: Y tú ¿qué le hiciste?

Flor apenada: ¡También le di cachetadas!

Doña Estrella: Es que esa niña nahua es así, muy pegona. (ROE08).

⁶⁸ Nombre propio p'urhépecha de mujer que significa “Mariposa”, cabe señalar que Parakata fue la única niña de los 72 niños y niñas indígenas participantes en la investigación, que escogió como pseudónimo un nombre en su lengua materna. Su papá es el maestro Spayco y su mamá es Azucena quienes están convencidos y comprometidos con el rescate y preservación de su cultura. Este es un ejemplo de la fortaleza del referente identitario aprendido en el núcleo familiar con el que niñas y niños interpretan y actúan en la vida social.

La niña y doña Estrella se defienden y la abuela transmite a Flor calificativos que le permiten distinguir a los nahuas (“pegones”). Le parece normal que la niña se defienda y justifica la reacción de su nieta: “Es que...”

Cuando las niñas p’urhepecha estaban con niñas de su cultura, les concedían el liderazgo a las niñas de más edad, quienes eran líderes de las pequeñas para llevar a cabo la tarea encomendada, como ejecutar un baile típico en un evento escolar.

En esta sección se trató de dar un panorama de la forma en que el grupo de niñas y niños indígenas de esta investigación se relacionaron con los otros mediante relaciones de poder que ponían en juego en la pelea por el lugar y por la sobrevivencia dentro del interespacio cultural escolar.

5.2.4 ¿Y la escuela para qué?

En el discurso de muchos padres y madres de familia, la escuela era importante, sin embargo en la práctica cotidiana no siempre fue así para todos los grupos culturales involucrados. Particularmente, en las pocas familias p’urhepecha observadas tangencialmente en el estudio hubo una congruencia del discurso con la acción. Por ejemplo, en palabras de Pedrita, madre p’urhepecha: “yo platico con él [su hijo] y le digo que estudie que si nosotros estamos haciendo un esfuerzo pos que él lo aproveche”. Posteriormente se pudo charlar informalmente con su hijo Jonás:

Entrevistadora: Tú no sales a vender nada ¿verdad?

Jonás: ¡Sííí!

Entrevistadora: ¿Qué vendes?

Jonás: ¡Alcancías! Pero nomás los sábados y domingos o en vacaciones.

Entrevistadora: ¡Ahh! ¿Qué es más importante para ti la escuela o ir a vender?

Jonás: La escuela.

Entrevistadora: ¿Te gusta la escuela? ¿Por qué?

Jonás: Si me gusta porque aprendo.

Entrevistadora: ¿Qué aprendes?

Jonás: Muchas cosas. (DC 04-2014).

Para las cinco familias p'urhépecha relacionadas con esta investigación, la escuela era un factor decisivo en la disputa por ocupar un lugar en la ciudad, aun cuando apenas dos de las madres tenían la primaria terminada. Las mamás (con los padres no se platicó) también participaban activamente con la escuela en las juntas, en la mesa directiva y en los festejos oficiales. El alto aprecio que tenían las señoras por la escuela coincide con el estudio de Mejía, Keyser, y Correa (2013) en una comunidad p'urhépecha. Por un lado, se podría inferir que la valoración hacia la escuela permanece con la migración y de hecho, la búsqueda de una mejor educación para los hijos, es parte de los impulsos para migrar. Pero también es un hecho que la cercanía con las ciudades que tienen las comunidades p'urhepecha han permitido la reinterpretación intercultural *"in situ"*.

En la investigación se pudo percibir que las variaciones del aprecio de las mamás p'urhépecha hacia la escolarización fueron evidentes de una generación a otra. Las madres de los actores de esta indagación reconocieron que, a diferencia de sus hijos, cuando ellas fueron niñas, aprendieron de su comunidad participando en las labores familiares, por lo que en tiempos de vacaciones escolares trataban de compensar las experiencias de la educación endógena indígena al llevar a sus hijos a que participaran de las tradiciones y costumbres de sus pueblos. En el interespacio cultural, estas madres vivían el proceso de continuidad y cambio: "con qué me quedo de mi cultura heredada y de qué me apropio de la cultura occidental-urbana". Por un lado, ellas querían conservar lo que consideraban valioso de sus culturas y lo vivían como suyo, pero, por otro lado, trataban de relacionarse con los ciudadanos e incorporar algunos elementos nuevos como la preocupación porque sus hijos se escolarizaran más allá de la primaria.

En contraparte con la cultura p'urhépecha, en la investigación se mostraron claras señales de que la escuela jugaba un rol instrumental y secundario para muchos y muchas de las niñas nahuas y sus familias, este hallazgo coincide con lo encontrado por Bertely (2000) con familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense. Al parecer, casi todos los actores tomaban de la escuela lo que les servía para solventar los retos que les presentaba su vida cotidiana en el interespacio cultural por ejemplo, el manejo del castellano, "hacer bien las cuentas" y las redes sociales de la escuela para obtener

beneficios en la ciudad tales como los días de reyes, los paseos a la feria, día del niño y de la niña, entre otros. En este sentido, con agudeza Bertely (2000) observa que:

(...) Las familias y los alumnos estudiados son capaces de apropiarse de los códigos no familiares impartidos en la escuela, como el español y las operaciones convencionales, sin que ello les exija abandonar los patrones y los estilos de interacción que les permiten vitalizar su distinción étnica al interior de la sociedad nacional. (Bertely, 2000, p. 72).

Algunos niños y niñas presentaron un alto grado de ausentismo, debido a la "flojera" que a veces tenían para levantarse temprano. Pero en el caso de los niños y niñas nahuas, el ausentismo iba acompañado del cansancio del trabajo, de la falta de alimento y de las normas institucionales de puntualidad. Veamos una pequeña entrevista a un niño nahua cuando se le acompañó a vender flores:

Entrevistadora: ¿Cómo te va en clases? ya casi vas a quinto.

Cristóbal riéndose: Mal, es que tengo muchas faltas, a lo mejor no paso de año.

Entrevistadora: ¿Y por qué tienes faltas?

Cristóbal: Es que a veces me da flojera levantarme o me levanto tarde y ya no me dejan entrar.

Entrevistadora: trata de dormirte temprano. ¿Qué haces después de vender? Por ejemplo ahorita ¿qué vas a hacer? (Eran las cinco de la tarde).

Cristóbal: Voy a lavar mi ropa, luego voy a ver televisión y comerme mi torta y me duermo a las diez.

Entrevistadora: ¿Y la tarea? ¿Qué te dejaron?

Cristóbal riéndose: Unas multiplicaciones pero a lo mejor no las hago...bueno sí las voy a hacer pero más tarde. (DC 05-2014).

La escuela relaciona a los niños y niñas indígenas con el mundo urbano en que viven y les permite desplazarse en él con libertad y autonomía. Por ejemplo, los ausentismos de los niños, fueron una constante queja de los docentes, pero cuando los

llevaron a la feria, casi todos los y las niñas asistieron. La escuela les permitió ir a la feria de una manera segura pues iban aproximadamente trece personas a cargo de ochenta y tres niñas y niños.

Otra función instrumental que muchos niño/as y sus familias han visto en el centro educativo ha sido su papel castellanizador, atributo necesario en la vida de casi todo/as los agentes para movilizarse y relacionarse en “la gran ciudad”. Si bien la institución ha tenido como objetivo el fomento del uso de la lengua materna, la diversidad lingüística que se ha vivido en la escuela ha dificultado la alfabetización en la misma ⁶⁹ por lo que se ha usado el castellano como medio intercultural de comunicación.

En este bloque de discusión se trató de dar cuenta del interespacio cultural como escenario de las diferentes maneras de estar en la escuela y en la ciudad de la niñez indígena participante en la investigación. Asimismo, se presentaron los diversos papeles que juega la escuela en la vida de los involucrados. En el caso que nos ocupa, se observó que la escuela les brinda a los infantes aquí involucrados espacios para desarrollar su agencia con la que se disputan un lugar en el mundo urbano, por lo que toman de ella lo que realmente les es útil y necesario. Aun así, la pelea por el lugar se dinamiza en diferenciales de actoría: resistir, negociar, dialogar...para sobrevivir.

5.3 Cuidado de los *suyos*: Reconfigurar el *nosotros* para ser entre los *otros*.

En este título se presenta una trama argumentativa que da cuenta de un elemento constante que apareció en el trabajo de campo: El cuidado de los *suyos*. En el estudio se observó que en el interespacio cultural la mayoría de niñas y niños indígenas re interpretan el *nosocentrismo* comunitario indígena ya estudiado por autores como Lenkersdorf (2002) y que atisbaba como tema de estudio sugerido por investigadoras como Bertely (2013b) en el último estado del conocimiento de la investigación educativa mexicana.

⁶⁹ Con los resultados negativos sobre el aprendizaje de la lectoescritura y las operaciones matemáticas básicas que la evidencia científica ha mostrado (Hamel et al., 2004) pero no son objeto de la presente investigación.

En el contexto citadino la mayoría de los y las niñas indígenas resignificaron el *nosotros* comunitario de su cultura heredada desde el *nosotros*-familia que devenía criterios de inclusión (los *suyos*) y de exclusión (los *otros*) como fundamentos de sus prácticas sociales como el cuidado de los *suyos*. Con base en su membresía comunitaria, los *suyos* son aquellos con los que comparten momentos de su vida, con los que han formado comunidad con lealtades, solidaridades, responsabilidades y reciprocidades.

El cuidar de los *suyos*, se sostiene en buena medida en un “mandato” del grupo familiar pero es editado en la puesta en escena en su vida cotidiana, a través de diversas estrategias creativas, que pone en marcha procesos de reflexividad, lectura de la realidad, toma de decisiones, manejo del poder y posicionamiento protagónico, que es otorgarse un lugar “legítimo”.

Otorgar membresía tiene que ver con un proceso de identificación y desidentificación, ya que el mote de “los *suyos*” se concede a través de la desidentificación con los *otros*, es frente a ellos que cuidan de los *suyos*. Por tanto, en la práctica del cuidar, se presentaron genéricamente tres grupos de actores: los que se cuidan, los *otros* de quien se cuidan y los cuidadores.

El presente escrito se organiza en dos secciones. La primera, comienza con la descripción y traducción de lo que significa desde su membresía comunitaria para los actores ser cuidador, ser sujeto del cuidado e identificar a los *otros* de quienes se cuidan. En la segunda parte, se presentan las evidencias de las resonancias que toma el ejercicio del cuidar desde estos actores. También, se da cuenta de juego de roles que realiza el o la niña cuidadora como estrategia para el ejercicio del cuidado. Se cierra el capítulo con unos párrafos que intentaron recoger de manera sucinta lo desarrollado en el texto.

Para algunos intelectuales, como Heidegger (1953), Boff (2002) y Torralba (2005), el cuidado es un modo esencial del ser humano y como dimensión ontológica configura toda su actividad, plasma su “modo de ser en el mundo” que le construye su identidad (Heidegger, 1953). El desarrollo de las capacidades es influido por el ser cuidado y el cuidar, es un interjuego entre ser cuidado y cuidar.

Para Boff (2009) el cuidar se convierte en una práctica trascendente cuando se sale de sí y se abre a la alteridad para centrarse en ella. El autor menciona que el cuidado tiene dos dimensiones: la primera es el empeño, la dedicación y el sentimiento. De esta

manera se asume la segunda dimensión: la preocupación y la responsabilidad por quien es cuidado. El cuidado está basado en el sentimiento; cuidar del otro, significa un diálogo entre el *tú* y el *yo* que sea liberador, sinérgico y constructor de alianzas (Boff, 2002; Boff y Toro, 2009).

Torralba (2005) propone ciertas figuras que refieren al cuidado del otro y con algunas de las cuales se fue dialogando en este escrito al mostrar las evidencias de la investigación. Para el autor el acto de cuidar es posible si existe un sujeto dispuesto a cuidar y un sujeto dispuesto a ser cuidado, la disposición implica libertad para optar por cuidar y ser cuidado. Aunque el escritor no niega que algunos tipos de cuidado sean obligaciones que implican sometimiento y dolor por ser en ocasiones un mandato de alguna figura de autoridad o creencia religiosa (Torralba, 2005).

5.3.1 La membresía comunitaria, criterio de inclusión y exclusión para el ejercicio del cuidado

El ejercicio del cuidar en la mayoría de los infantes de esta investigación tiene una relación estrecha con la concesión de membresía, que presenta ponderaciones, se habla de “diferentes membresías”, de diferentes niveles de pertenencia, de identificación, de afecto. El cuidado significa esa relación de poder entre alguien “vulnerable”, que requiere ser cuidado; alude a protección, a enseñanza, a defensa; entre los grupos originales, es un mandato, muchas veces implícito, pegado a la socialización y a la historia cultural de siglos, a esa “última gota” que mencionaban y por las que luchaban Vanessa y Evelia, dos niñas que participaron en una obra de teatro. “Lo que le haces a él o a ella me lo haces a mí”, significa que el cuidado del otro, es el cuidado de sí mismo.

5.3.1.1 Los suyos a quienes cuidan

En la metrópoli, el cuidar de los suyos se vuelve una práctica de sobrevivencia, el paso por la ciudad ha movido su historia cultural puesto que los suyos, comunidad indígena conformada por sus ancestros: sus abuelos, sus bisabuelos ahora siguen vivos solamente como memoria colectiva en los padres y poco menos en los hijos. En su realidad urbana, los abuelos apenas ayer fueron padres y madres que migraron. Los más

viejos tienen menos de sesenta y cinco años de vida con veinticinco años de haber migrado a la ciudad.

La característica *nosocéntrica* que los funda, se transforma con las nuevas redes sociales que se tejen (Czarny y Martínez, 2013). Cambian las jerarquías de los suyos, desaparecen unas y se forman otras. La familia se convierte en la pequeña comunidad más importante para ellos. Se convierten en *suyos*, aquellos a los que les trasladan los atributos de hermanos, no importa si son o no de su cultura; el grupo cultural sigue importando pero en tercer lugar, el contacto con la ciudad a partir de la escuela hace que ésta, el aula, sus autoridades, sus nuevos compañeros, se conformen como *suyos*.

Cuidan a los *suyos*-familia

La mayoría de niñas y niños indígenas de los distintos grupos culturales que asistían a Nenemi habían sido socializados para devolver, como gratitud, su participación al seno familiar que cuidó de ellos cuando eran más pequeños y “no tenían entendimiento” (Cervera, 2008). En esto no diferían de lo que hacen la mayoría de los pueblos originarios en sus comunidades de origen. Pero en la ciudad, se resignificaron tanto las prácticas de socialización temprana como las maneras de reciprocidad que se materializaron en las formas del cuidar.

En las siguientes líneas se esboza la reinterpretación cultural en los métodos de crianza. Después se presentan las cuatro modalidades encontradas en las que los pequeños actores colaboraban en el cuidado de la familia.

Con diferente jerarquía según las familias, el grupo cultural y el género, pero se pueden ordenar de la siguiente manera: El cuidado de sus hermanas y hermanos menores, la colaboración en las labores domésticas, asistir a la escuela como “buenos” estudiantes (particularmente los niños de la cultura p’urhepecha) y cooperar en la fabricación de mercancías o vender en la vía pública.

El ejercicio del cuidado en la socialización temprana

En el interespacio cultural se presenta el choque entre las costumbres de crianza de las culturas indígenas y las mestizas.

El contacto cultural⁷⁰ ha sido el campo para que de manera más notoria, las culturas p'urhépecha y hñãñho hayan incorporado varios elementos de la sociedad de consumo mestiza como el uso del pañal desechable y los biberones y la menor autonomía de los niños y niñas. La mayoría de las madres nahuas aún siguen las costumbres de crianza heredadas de su cultura.

Coincidentemente con varios estudios como los de Bertely (2000) y Paradise (1994), se pudo observar en la investigación que nos ocupa que en la madre se sostenía gran parte de la socialización temprana del niño o de la niña. Las madres de nuestros actores fomentaban la autonomía o independencia de los hijos desde temprana edad. Cuando los pequeños eran cargados por sus madres en sus rebozos, ellos iban libres de manos y pies, en general los cargaban en la espalda y si los cargaban en el regazo, ellos llevaban la cara hacia el frente, es decir iban “juntos pero separados” (Paradise, 1994). Los infantes que ya caminaban se movían más libremente por los espacios, fueron pocas las madres que los traían de la mano, ellas iban adelante y los pequeños atrás, sin hablarse, ellos y ellas las seguían. Si se encontraban en un espacio específico, por ejemplo, cuando preparaban las mercancías para vender, las madres los cuidaban observándolos, poco intervenían aunque se cayeran, los dejaban investigar el entorno sin intervenir ni hablar. Cuando las y los niños corrían riesgos inminentes o cometían equivocaciones, entonces sí utilizaban el regaño en su lengua e iba acompañado por gestos de enojo, pero no se observó que las madres los golpearan. Se sabía que los padres sí utilizaban frecuentemente el castigo físico, en especial cuando estaban alcoholizados.

En la casa, casi todas las madres cuidaban de sus hijos haciendo y dándoles el desayuno o la comida. Se observó que las madres que no lo hacían de esta manera, se

⁷⁰ Intercambio de bienes culturales e interrelación entre grupos, sectores o individuos de distintas culturas y por tanto con diferentes códigos ontológico-semióticos, diferente manejo y uso de signos (significantes y significados); lo cual produce cambios en los distintos sujetos que participan del proceso y de sus contextos. (De Alba, 2009).

debía a que la abuela se encargaba. Las otras labores las distribuían entre los demás miembros de la familia, incluyendo al padre.

A decir de doña Mercedes, una madre nahua, su papel era “cuidar a los pollitos”. Un grupo mayoritario de madres nahuas independizaba a sus hijos cuando los infantes tenían entre 8 y 10 años. En esto difieren de las madres en varias de las culturas mayas, quienes lo hacen cuando sus hijos son más pequeños (Sartorello, 2013). No obstante, las madres de los pequeños de la investigación no los dejaban completamente, ellas trasladaban el mandato del cuidado a las y los hermanos mayores, con edades de diez años en adelante. Esto varía según las necesidades familiares, por ejemplo, Fanny, niña nahua de apenas ocho años, cuidaba a su hermana Citlalli de cinco.

Desde el punto de vista occidental y de otros grupos culturales, la mayoría de las madres nahuas ni cuidaban ni educaban “bien” a sus hijos, pues los enviaban a vender flores, solos o acompañados de sus hermanas y hermanos mayores. Se observó que varias de las mamás p'urhépecha y hñähñö del CDIL mantenían por más tiempo a sus hijos a su lado que las madres nahuas. Los padres de los niños mixtecos los dejaron en el CDIL con los hermanos mayores para ir a trabajar como jornaleros agrícolas y cuando se les preguntó a los niños mixtecos por sus padres, ellos dijeron: “andan en el campo”, es decir, los padres estaban trabajando para que ellos tuvieran una mejor calidad de vida. Al parecer, la forma en que los hermanos mayores mixtecos Leoncio y Paquita se responsabilizaban de Alejandro y Alicia, quienes participaron en el estudio, no se alejaba mucho de la resonancia del cuidar en los otros grupos culturales. Debido a que se trataba de jóvenes, quienes no fueron protagonistas de este esfuerzo investigativo, solamente se anota que Leoncio asistía a las juntas y eventos convocados por la institución como lo hacían las madres y padres de otros niños pero su presencia fue siempre silenciosa. Cuando se realizó la visita a la biblioteca de la ciudad y al parque recreativo, Alejandro le pidió permiso para asistir, Leoncio no se lo permitió y el niño acató la orden sin chistar. Por su parte, Paquita, se encargaba de las labores domésticas antes de irse a la secundaria, esa era su forma de cuidar a sus hermanitos.

La ciudad también obliga a reconfigurar la práctica del cuidar o del curar. En un grupo mayoritario se observó que cuando las y los niños nahuas mayores de ocho años estaban enfermos, la madre, los curaba proporcionándoles sus remedios e incorporando

medicamentos occidentales, como dijo Mireyita al preguntarle si ya la habían curado de su mejilla hinchada por una infección dental: “Sí, mi mamá ya me dio una pastilla y me puso clavo con cerveza y ya se fue a vender”. Después de curarlos, los dejaban solos para irse a trabajar. La mayoría de los y de las niñas no mostraron emociones de enojo o tristeza, se sentían cuidados y entendían que la madre no estuviera con ellos al pie de su cama. Para ellos era algo natural, como una forma en que iban aprendiendo a ser autónomos.

Sin embargo, conforme van teniendo más contacto con la sociedad mestiza mediante la escolarización, en especial las niñas, algunas van reinterpretando su concepción del deber de cuidar de los padres. En los casos de Rocío y Rosa, quienes terminaron su primaria y secundaria respectivamente al final del ciclo escolar 2013-2014, ellas querían seguir estudiando pero los padres ya no las apoyaban. En palabras de Rosa y con tono de reclamo: “Él me dijo que mejor me quede en la casa pero si le quiero seguir ya no me va a poder apoyar”. Cristóbal, su hermano mayor ya había dicho: “Mi papá ya no quiere pagarle la escuela a Rosa, dice que para qué estudia, que mejor se ponga a vender más”.

Contribuir en el cuidado de los hermanos y de otros miembros de su familia

El ejercicio del cuidar de los suyos-familia estaba jerarquizado, en buena medida eran más atendidos los hermanos y hermanas pequeñas, quienes a su vez cuidaban a sus cuidadores, luego cuidaban a sus hermanos y hermanas quienes vivían con ellos, en penúltimo lugar a la madre y en último lugar cuidaban al padre. Las hermanas y hermanos que “ya se juntaron” eran harina de otro costal pero como alguna vez fueron cuidadores, la mayoría de las niñas y de los niños a quienes cuidaron les manifestaban reciprocidad cuidando a los sobrinos. Finalmente, cuidaban a los demás miembros de su familia extensa. En los siguientes párrafos se explica con más detalle la atención y esmero entre hermanos.

La mayoría de las niñas y de los niños indígenas participantes en el estudio son “niños cuidadores de niños” (Cervera, 2009). La socialización temprana que recibieron los protagonistas de esta investigación no dista mucho de la socialización de los infantes indígenas en muchas comunidades rurales, puesto que, después de la madre, las y los hermanos mayores siguen siendo los cuidadores más importantes. Se observó que aún

dentro del CDIL, algunas hermanas mayores traían a sus hermanitos tomados de la mano. Con Citlalli, niña nahua con Síndrome de Down, las y los hermanos se turnaban para vigilar a la niña aunque tuvieran que salirse de la escuela o quedarse sin paseos y nunca se percibió alguna inconformidad de los y de las cuidadoras por ello. Más aún, si la niña se le perdía de vista al cuidador en turno, por ejemplo a Cristóbal, con un fuerte ¡Cristóbal! ¡Citlalli!, acompañado de un gesto de preocupación por parte de otro/a de los hermanos, Cristóbal también preocupado, rápidamente la buscaba, la encontraba, la tomaba en brazos y la llevaba a un lugar seguro. Como estas evidencias, hubo muchas más que mostraron a niños y a niñas indígenas cuidando a sus hermanos y hermanas más pequeños en las dos dimensiones que menciona Boff (2002): Les ponían atención y dedicación pero también se preocupaban y responsabilizaban por ellos, en parte como una obligación impuesta por los padres, pero también asumida por voluntad, pues podrían no hacerlo, pero en palabras de Zafiro: “Es tu carnalita”. La mayoría de los padres y madres asignaban estas obligaciones como parte de la educación endógena de sus hijos. Los dos hermanos, el cuidador y al que cuidan desarrollan el aprendizaje del cuidado por medio de la observación y la participación.

En el trabajo de campo se vislumbró que el cuidado de los hermanos menores varió en intensidad y, a decir del equipo de formación de la escuela (OCE, 2013), en objetivos. Al parecer, en las culturas hñáñho y p’urhepecha, el “ser niños cuidadores de niños” tiene un objetivo más educativo, pues los padres y particularmente las madres, se centran en la atención de necesidades de aseo, salud, nutrición, proximidad física y contacto visual de los menores aunque interaccionen “juntos pero separados” (Paradise, 1994).

En contraparte, el cuidado de los hermanos menores es una responsabilidad habitual y en la mayoría de los casos, ineludible, dentro de las familias nahuas que migraron de Veracruz. Por ejemplo, en una ocasión Rocío, niña nahua de 13 años, platicó que su papá, tíos y tías se fueron a Veracruz y dejaron a sus primos pequeños en León, cuando se le preguntó con quién los dejaron, ella contestó con absoluta naturalidad: “¡Ahh! pos ya tienen a sus hermanos más grandes y ellos se quedaron”. Para la niña era obvio que los hermanos mayores se encargaran de los pequeños.

De manera recurrente se observó que algunos niños y niñas nahuas priorizaban el bienestar de sus hermanos menores a sus actividades escolares. Por ejemplo, en la clase de computación Emmanuel, se acostó en una silla y simulaba llorar. Giovanni, su hermano mayor, estaba trabajando con la computadora en la actividad propuesta por la maestra, al escuchar el sollozo de su hermano, de inmediato dejó su tarea y volteó la mirada para observar con atención lo que le pasaba a Emmanuel; después de unos segundos, Giovanni se dio cuenta de que Emmanuel estaba bromeando y continuó con su tarea mientras Emmanuel siguió con sus juegos.

Las prácticas sociales comúnmente observadas en la investigación fueron expresiones de reciprocidad de los hermanos pequeños hacia los mayores. Cuando los hermanos mayores ejercían el cuidado, los pequeños devolvían el favor atendiendo a las indicaciones de su cuidador. Veamos un ejemplo del día del Xochitlalis (festejo a la madre tierra) con María y Mayte:

(...) Las niñas estaban entrevistándose con mi cámara. Mayte, niña nahua, ya había hecho su entrevista, le tocaba el turno a su hermana pequeña María, quien iba a entrevistar a Fanny y a Alberto. Mayte le dicta al oído a su hermanita las preguntas. María dice con entusiasmo lo que le dicta su hermana Mayte. (ROE12).

María permitió que Mayte le aconsejara, lo que a su entender, debía decir, esta actitud se presentó en un grupo minoritario de niños, las y los hermanos mayores velaban por los más pequeños y de manera literal “veían por ellos”, o hablaban por ellos. Cuando estaba sin sus hermanos mayores, María tenía actuaciones autónomas porque era capaz de asumir responsabilidades, por ello, la niña fue escogida por sus compañeros y compañeras de grupo para que los representara en la asamblea estudiantil, donde compartía el espacio con su hermano mayor Dacer. Cabe señalar que, si las participaciones de María no eran muy afortunadas, Dacer, en el afán de velar porque los demás no se burlaran de María, le hacía comentarios, generalmente en náhuatl, y gestos de desaprobación, la niña se apenaba y se quedaba callada. La niña cuidaba de sí al colocar el mandato familiar sobre el escolar pues eliminaba el riesgo de la burla.

De manera contraria al ejemplo anterior, que representa la generalidad de las respuestas de los hermanos pequeños hacia la atención de sus cuidadores, refiero el caso de Emmanuel y Giovanni. En la clase de computación, Emmanuel estaba trabajando en la computadora, no lograba entrar a la página donde tenían que trabajar, la maestra se acercó y en tono de reclamo le preguntó: “¿Qué hiciste?”, Emmanuel se quedó callado pero Giovanni intervino rápidamente y le contestó a la maestra: “Se salió” (de la página), la maestra cambió su actitud y le ayudó con la actividad. Giovanni protegió a su hermano del regaño de la maestra independientemente si se lo merecía o no, pues “era su carnalito”. En el afán de proteger a Emmanuel, Giovanni le arrebató la agencia y éste luchaba constantemente para recuperarla. Me apoyo en la advertencia de Torralba (2005) pues cuando el cuidar es un modo de suplir al otro o de colonizar su identidad, no puede denominarse “cuidado” en sentido riguroso, porque niega el ser del otro y ello contradice la misma esencia del cuidar o el cuidar en el sentido *émic*. En una ocasión, Giovanni le pidió a Emmanuel que posara para una foto, éste posó con la boca tapada con cinta canela (Figura 13).

Figura 13 Emmanuel con la boca tapada



(Giovanni, 2014)

Cuando se le preguntó a Emmanuel sobre la foto, Giovanni contestó, otra vez sin dejar hablar a su hermano: “Es que quería salir como secuestrado”. Emmanuel buscaba los intersticios para rebelarse contra su cuidador y encontró el espacio en la clase de teatro, Emmanuel acusó con el maestro a Giovanni porque se salió de la clase sin avisar, en sus palabras: ¡Maestro, mi hermano se salió, ya se fue pa’ la casa! ¡Póngale una

“faltotota”! Emmanuel tuvo la oportunidad de devolver el cuidado a su hermano y no lo hizo, al contrario, pidió que le pusiera una “faltotota”.

El cuidado de las madres y los padres

En el caso de la niñez que nos ocupa, el ejercicio del cuidado de los *suyos* es un tránsito entre obedecer el mandato parental, asumir voluntariamente el cuidado y tener la iniciativa propia de trasladar el cuidado. Cuando logran este traslado, son capaces de decidir a quién cuidan y ponen en escena diferentes expresiones del cuidado,

De la misma manera, el cuidado que las niñas y los niños indígenas brindaban a sus padres, tenía varias expresiones y matices según el grupo cultural. En el caso de los niños y de las niñas p'urhepecha y hñãñho, no se observaron acciones directas que mostraran el cuidado hacia los padres y las madres. En reciprocidad hacia la preocupación y desvelo de sus progenitores, los pequeños los obedecían o eran “buenos” estudiantes. Por lo que en los siguientes párrafos solamente se analizan algunas de las formas del cuidado de los niños y de las niñas nahuas.

Desde el punto de vista no indígena parecía que tampoco los y las niñas nahuas que estudiaban en Nenemi cuidaban a su madre. Por ejemplo, doña Mercedes y doña Martha estuvieron enfermas y postradas en el colchón y sus hijo/as, no intercedieron por ellas ante el médico o las autoridades institucionales como lo hicieron con sus hermanos y hermanas pequeñas (menores de 5 años). Aunque el cuidado de la salud en las familias indígenas en la ciudad está fuera del alcance de esta tesis, se podría interpretar que el aparente “descuido” de los hijos es más un respeto a la autonomía de sus madres y padres, pues los niños y las niñas no contradecían las decisiones tomadas por sus padres. Por ejemplo, cuando se le preguntó a Cristóbal si su mamá había “respirado” el medicamento para el asma⁷¹, el niño contestó: “No, es que a ella no le gusta”. Lo mismo sucedió con Alexis, su abuelita no se inyectó la insulina para la diabetes porque en sus palabras “no quiere porque se pone mal”. Rosy comentó que su papá se quitó el yeso de la pierna (la traía fracturada) porque el huesero de su pueblo le dijo que le hacía daño y se puso resina de un árbol en la luna llena y su papá se sintió mejor. Se asume la perspectiva de De Alba (2009), para afirmar que las y los niños indígenas de Nenemi,

⁷¹ Spray de Salbutamol.

con respecto a sus padres y no sin tensiones y conflictos, tienen más apertura a lo nuevo que se les brinda en el espacio intercultural, en este caso, a la medicina alopática, pero también respetan las formas de la medicina tradicional que usan sus padres. Para Torralba (2005) el cuidar del otro implica considerar las decisiones sobre su vida aunque no se esté de acuerdo.

Algunas de las niñas y de los niños nahuas mostraron su reciprocidad al corresponsabilizarse con el padre en varias formas de cuidado, por ejemplo, protegiéndolo porque cuidar al padre era cuidarse y cuidar de su familia. El bienestar del padre era la seguridad de la propia familia pues él procuraba la mercancía, les organizaba el trabajo y administraba los ingresos, aunque en ocasiones fue más un imaginario que un hecho concreto. Algunos de los niños nahuas acompañaban al papá a comprar flores al Estado de México, práctica que servía de aprendizaje, pues la actividad forma parte de las ocupaciones correspondientes a los varones nahuas de Veracruz que viven en la ciudad. Estos niños acompañaban al papá para cuidarlo de los robos, en palabras de Martín Castillo: “yo voy a ir con él a México porque una vez le robaron y ya no alcanza”. Los niños se encargaban de proteger las flores o la camioneta. Cuando iban por mercancía, se llevaban todo el efectivo que tenían para invertirlo, si lo perdían, la familia se quedaba con casi nada. Algunos niños asumían fuertemente esta responsabilidad de tal forma que se sentían culpables y enojados cuando fallaban, como le sucedió a Dacer.

Quedarse a dormir en la camioneta, estacionada afuera de la casa, era la forma en que el niño la protegía. Dacer platicó que en una ocasión, tuvo frío y se fue a dormir con otro hermano, pero ese día se robaron la camioneta. Al quedarse sin camioneta, se quedaron sin el medio de transporte de la mercancía que mantenía a los suyos. Cuando el niño contó el suceso, se mostraba apenado y dijo: “por eso todos tenemos que trabajar más, para reponer pronto la camioneta”.

El cuidado de la familia extensa

Las niñas y niños indígenas involucrados en la investigación además de ser hermanas y hermanos, eran tíos, primos o sobrinos entre sí, en algunos casos de niños y niñas p'urhépecha, sus padres fueron vecinos en sus pueblos. Estudiar en Nenemi era parte de los frutos de las redes sociales y culturales tejidas por sus padres que les

permitió dar educación a sus hijos dentro de la incertidumbre de sus nuevas condiciones de vida. Desde las reflexiones de Bourdieu (2009), se puede interpretar que las relaciones de parentesco y vecindad reducen el sentimiento de imposición que sienten los migrantes que llegan al mundo urbano cuando se enfrentan a una estructura desconocida establecida en los nuevos escenarios al buscan trabajo, vivienda o escuela (Safa, 2002).

Es así que muchos niños y niñas indígenas se responsabilizaban de los más pequeños de la familia ampliada como sucedió con Alexis, niño p'urhépecha, que al terminar la clase de biblioteca, se llevó a casa a su prima Margarita de preescolar. Por su parte, Margarita no opuso resistencia y obedeció a su primo aunque estaba muy divertida jugando con su compañera, se dejó tomar de la mano y salieron de la biblioteca. La obediencia es una forma de actoría pues ellos y ellas discernían cuándo y a quién obedecer. El primo mayor le brindaba protección y seguridad, la llevaría al seno familiar, le convenía seguirlo pues obedecer a los suyos era una forma de cuidarse.

Colaborar en las labores domésticas

En el trabajo de campo se tuvo poca oportunidad de observar la vida cotidiana familiar de los grupos culturales que vivían en CDIL. Sin embargo, se alcanzó a apreciar la participación de los infantes en las labores domésticas. Ellas y ellos lavaban la ropa, acarreaban agua, aseaban su vivienda y hacían “mandados” tales como ir a la tortillería, ya sea a comprar tortillas o en ocasiones importantes o fiestas, para que les molieran el nixtamal que la mamá, hermanas o cuñadas habían preparado en casa.

En el caso de la cultura nahua, cuando niñas, niños, papás o mamás no salían a trabajar en el comercio informal, ayudaban en los trabajos domésticos y en el cuidado de los pequeños. El siguiente segmento da cuenta de la organización colaborativa del trabajo de una familia nahua en el CDIL:

(...) Me dispongo a ir por mis ramitos de flores con don Pascual, pues ahí me los dejó doña Mercedes porque ella se fue a vender sus flores a la calle. Don Pascual me grita desde su “cocina” -espacio del CDIL apropiado por la familia y delimitado por una lona- pues yo estaba tocando en su casa, me dice que se cambiaron (parece que justifica la toma del espacio) porque con el calor la flor no abre...

Fueron llegando sus hijas... entre ellas, Fanny, quien fue a buscar a Citlalli a los lavaderos y ya la llevaba tomada de la mano. (ROE09).

En la ciudad, muchas de las niñas, en especial nahuas y mixtecas, al igual que sus madres, han reconfigurado sus roles en la forma de cooperar con la familia como una manera de cuidar de ella para adaptarse a las nuevas exigencias del medio urbano. En sus comunidades de origen las niñas contribuirían solamente con las labores domésticas, en el cuidado de sus hermanos menores y llevando el almuerzo a los hermanos y al papá al campo, pocas niñas mayores de ocho años irían a la escuela.

En la urbe, las niñas y mujeres indígenas salen a vender a la vía pública y las niñas estudian por lo menos hasta los doce años. En ciertos días, la madre salía a trabajar en el comercio informal y el padre se quedaba en casa con las y los hijos que, en palabras de ellos mismos: “no les tocaba ir a vender”; don Valerio dijo: “...cuando ella se va [doña Mercedes salía a vender flores] a mí me toca lavar la ropa”. Rosa (nahua) expresó con toda naturalidad: “mi papá es el que me levanta las bastillas [de los pantalones]”.

Asistir a la escuela como “buenos” estudiantes.

El imaginario de movilidad social a futuro que les ofrecía la escuela era un factor importante para algunas familias; si ellos “salen adelante” como dijo Zafiro, niña nahua, al vivir diferente a sus padres, ya cuidaron de la familia; en palabras de Pedrita, mamá p’urhépecha: “que aprovechen la escuela, no como nosotros...bueno, mis papás nos dieron lo que pudieron”, es decir, al cuidar-se, cuidan a la familia.

Se encontró en charlas informales con algunas madres de familia, en particular de la culturas p’urhépecha y hñãñho el discurso del intercambio escuela-manutención, los hijos asisten a la escuela y “son buenos estudiantes” y los padres asumen los gastos de la casa, del vestido, de la salud y de la educación. Pedrita contó: “Por eso nosotros no los dejamos que vendan o que nos ayuden en la casa, nomás que hagan la tarea”, hecho que confirmó su hijo cuando se le cuestionó sobre el tema.

Actuar como buen estudiante para llegar a “ser alguien” es una manera de cuidarse como familia y este supuesto fue un común denominador con niñas y niños “aplicados en la escuela” en tres culturas: náhuatl, p’urhépecha y hñãñho.

Cooperar en la fabricación de mercancías o vender en la vía pública.

En algunos casos de niños y niñas nahuas se observó que un motivo del trabajo infantil como comerciantes ambulantes era cuidar a su familia porque participaban en la satisfacción de sus necesidades básicas como comer o pagar la renta de su casa (quienes no vivían en el CDIL). Por ejemplo, cuando se trató de negociar una ayuda económica para que Zafiro se dedicara solamente a estudiar en lugar de salirse de la escuela para ir a vender flores, dijo con gestos de “ni modo, aunque no les parezca”: “Pero eso sí, si mamá no vende...yo voy a ir, aunque sea que venda 5 rosas”. Los infantes despliegan sus estrategias para sobrevivir en los intersticios del comercio informal que les deja una sociedad estructurada que los ha excluido de su economía formal. Situación que coincide con lo que Adler de Lomnitz (1978) encontró en su estudio de migrantes a la ciudad de México pues “Debido a lo inestable y precario de la situación laboral, el aspecto de seguridad económica para el marginado: es asunto de vida o muerte” (p. 11). Actitudes como las de Zafiro, fueron recurrentes en varios niños y niñas nahuas: se priorizaba la economía de la familia como bien colectivo sobre los bienes individuales tales como la salud, la escuela o la diversión.

Cabe señalar que ir a la escuela o el trabajo infantil no tienen como únicos objetivos la movilidad social o la sobrevivencia y satisfacción de necesidades básicas de la familia. Coincidió con varios autores, entre ellos, Vázquez y Prieto (2013) y R. Martínez et al. (2007) en que la inmersión de las y de los niños en el trabajo forma parte de la socialización para la vida de la mayoría de la población indígena, implica que los niños acompañen a sus padres en sus labores y que las niñas, se involucren en actividades domésticas. No hacerlo significaría una incapacidad para desempeñarse exitosamente en la vida de su comunidad. Esta lógica de organización para el trabajo se traslada a la experiencia laboral en la ciudad, lo que lleva a los padres a hacerse acompañar por sus hijos como un mecanismo para que aprendan el oficio que ahora ellos ejercen, por ejemplo, la venta en la vía pública

En la reorganización de los roles familiares en el interespacio cultural, a los niños p'urhépecha de Nenemi les tocaba pintar las alcancías y a los papás venderlas; las y los niños hñãño ayudaban haciendo las mieles de los raspados, los mixtecos preparaban las papitas fritas y los dulces.

Al salir de la escuela, sábados, domingos o vacaciones, ellas y ellos salían a vender a la vía pública acompañados de sus padres. En el caso de los mixtecos, ellos trabajaban solos pues sus padres estaban migrando de unos campos agrícolas a otros. Si en casa se acababa el dinero o se vencía algún pago, estos niños al igual que los nahuas, no asistían a la escuela porque se dedicaban más tiempo a vender para obtener el dinero que se requería.

En síntesis, de manera frecuente, los actores de esta investigación, independientemente de su grupo cultural, participaban en la economía familiar como una forma de responsabilidad y preocupación por los suyos, actitudes que interpretadas desde las ideas sobre el cuidado de Boff (2002) son dimensiones del mismo.

Cuidan a los que trasladaron la membresía de hermano

Como se expuso en el acápite anterior, los lazos fraternos fueron el vínculo afectivo más importante para los actores de la investigación, por eso, el mayor aprecio que podían mostrar por los otros era darles el título de “hermanos”.

El traslado del atributo hermano fue literal, como dijo Pepe cuando quería que le tomaran una foto con su amigo: ¡a mí, aquí con mi “hermano”! y lo abrazó con fuerza (Figura 14).

Figura 14 ¡Aquí con mi "hermano"!



En buena medida, tanto niñas como niños defendían o protegían a sus amigos, compañeros y niños en condiciones de fragilidad con la misma intensidad que a sus hermanos consanguíneos. La vulnerabilidad a la que están expuestos en el entorno algunos niños o niñas es el motor para el ejercicio del cuidar. Por ejemplo, Citlalli, la niña con Síndrome de Down, era inquieta, no medía el peligro. La niña era cuidada por cualquiera de las niñas o niños indígenas del CDIL, este cuidado lo expresaban al protegerla cuando se subía a los juegos para que no se cayera. La tomaban de la mano para retirarla de algún peligro y la llevaban a su casa o la entregaban a uno de sus hermanos biológicos o les gritaban para alertarlos que ella estaba en una situación de riesgo. A la niña le gustaba buscar en las mochilas y sacar de ellas las cosas que le llamaban la atención, cuando alguien la veía, no la regañaban ni se enojaban, cariñosamente recuperaban sus cosas. Torralba (2005) menciona que la vulnerabilidad es constitutiva del ser humano, somos vulnerables desde el punto de vista ontológico, pero es una de las condiciones de posibilidad del cuidado, sólo si nos cuidamos podemos permanecer en el ser, comenta el autor.

Cuidan a los suyos-grupo cultural

La membresía hacia su grupo cultural apareció como un deber ser marcado por el equipo docente de la escuela, al tener como objetivo “el reforzar su raíces, lenguas, tradiciones y cultura (Comunidad Loyola, 2014). Las madres y padres de familia participaban en mayor o menor grado en este esfuerzo. En el siguiente segmento de la clase de teatro, algunos de los y las niñas pusieron en escena este imaginario que implica cuidar a su comunidad hasta las últimas consecuencias:

En la clase de teatro, están ensayando su obra:

Evelia le exige a Vanessa, niña hñähñö: Queremos la última gota, por eso venimos. Ustedes no quieren compartir nada, que si luchemos o nos matemos, queremos la última gota para toda la comunidad⁷².

⁷² En este contexto, las niñas utilizan el término de comunidad para referirse a la acepción de “comunidad indígena” como un grupo descendiente de poblaciones originarias antes de la colonia asentada en un territorio que forman unidades sociales económicas y culturales de acuerdo a sus usos y costumbres (Congreso de la Unión, 2013).

Todos gritan en coro al mismo tiempo que Evelia: Para toda la comunidad.

Natalia grita sola de manera enérgica: ¡Para toda la comunidad! (ROE11).

La niña mestiza y la niña nahua, líder de su grupo cultural, se unieron en una relación de colaboración ante un bien para la comunidad. La mestiza dijo estar comprometida con la causa y estar dispuesta a “luchar hasta morir” por servir al grupo. Aunque esta niña se sentía parte de la comunidad que defendía, los niños y niñas de las culturas indígenas le dieron el mandato de cuidarlos pero esto no significó que fue aceptada como indígena. Por su parte, de manera simbólica, también la niña nahua luchó por el bien de su comunidad. Esta lucha representaba una manera de cuidar la continuidad de su grupo.

El cuidarse cuidando a los suyos, se refuerza en la membresía cultural que cierra filas ante la inseguridad del mundo mestizo desconocido que viven en la ciudad. Esta fue una estrategia de afrontamiento que desplegaron varias niñas y niños al salir del CDIL para explorar nuevos espacios y nuevas relaciones con adultos mestizos sin la protección de los suyos-familia y de los suyos-escuela.

Aquí parece que las relaciones interculturales entre niños son un riesgo que prefieren no correr ni la mayoría de los y de las niñas ni sus padres y utilizan su membresía étnica como criterio de inclusión y exclusión. En una ocasión, algunas niñas nahuas negociaron la visita a un centro comercial para escoger los regalos de sus cumpleaños, pero este beneficio se extendió no solo para el *nosotros-familia* y el *nosotros-nahuas* sino para las y los demás. No obstante, ni los nahuas quisieron que fueran niños y niñas de otras culturas ni éstas quisieron ir con los nahuas. Entre todos negociaron varias visitas exclusivas por grupos culturales. De manera independiente, las niñas nahuas involucradas dijeron: “mejor para la otra los llevas nomás a ellos”, el niño hñãñho señaló: “nosotros nos esperamos, pero ¿cuándo vamos a ir? Por su parte, las mamás p’urhépecha puntualizaron: “ellos se esperan a cuando los lleves con sus primos, es que esos niños (nahuas) son muy traviesos”. Ejercen conductas discriminatorias entre ellos, aunque más veladas que las atribuidas a los mestizos, pues toleran que los otros también tengan las mismas oportunidades pero no al mismo tiempo.

El centro comercial fue un nuevo contexto urbano que exploraron fuera de las zonas de abrigo del CDIL y de sus casas. Las niñas y los niños asistentes se diferenciaron en la forma de cuidar a los suyos por grupo cultural. Las y los niños nahuas se desplazaron con libertad por la tienda para escoger ropa y artículos personales, cada quién iba y venía por su lado, pero cuando alguna niña se desaparecía, otra le gritaba y se encontraban. Al terminar sus compras, Dacer concentraba a las niñas junto al carrito de la tienda e iba a buscar a la que estaba perdida. Esta práctica recursiva del niño como protector se expresó libremente en otros espacios. En esta ocasión, el niño cuidó no sólo a sus dos hermanas, sino a las demás niñas de su grupo cultural. Asumió el rol de líder que se da en las familias patriarcales y las niñas lo respetaron. Por ejemplo, ya en el coche, Dacer guió la ruta de regreso al CDIL, de repente, giramos de manera incorrecta y Gloria dijo temerosa: ¿A dónde vamos?, Dacer le contestó: ¡Ahh! ya vamos para allá y la niña siguió platicando tranquilamente. El niño cuidó a las niñas y veló por su seguridad, ellas se dejaron cuidar. Cuando una de ellas se sintió en peligro, se confortó de inmediato cuando el niño le hizo saber que tenía el control de la situación, que era agente de cuidado.

La y los niños p'urhépecha que asistieron en una segunda visita al centro comercial tuvieron actuaciones contrarias a los nahuas. Las niñas y los niños p'urhépecha, quienes eran primos entre sí, no se alejaban ni de los adultos ni de ellos y tomaban de la mano a la prima pequeña para que no se perdiera, estos infantes escogieron juguetes para comprar.

Las diversas formas de cuidarse tienen su explicación en sus estilos socioculturales aprendidos en la familia. Como ya se mencionó, conforme avanzaba su edad, la mayoría de los niños y de las niñas nahuas eran menos dependientes de sus padres porque su cuidado se había traspasado a las hermanas mayores, quienes se encargan de escoger y comprar su ropa.

El estilo de crianza de los nahuas supone la capacidad de ser independiente, cuidar y cuidarse. Estos infantes eran calificados como “traviesos” porque esta misma autonomía les dificultaba atender indicaciones con facilidad, sobre todo si éstas eran impuestas.

En contraste, los niños p'urhépecha del CDIL, aun con edades similares a los nahuas, dependían más de sus padres, la ropa se las compraban estos últimos, quienes también estaban al pendiente de su escuela y tenían menos hijos. Cabe señalar que los pueblos p'urhépecha de los estudiantes de Nenemi están más cercanos a zonas urbanas⁷³ que los de los nahuas, por lo que el interespacio cultural ha sido el espacio para que las familias hayan incorporado a su cultura elementos de la cultura mestiza como la heteronomía de los hijos.

En esta ocasión, no asistieron niñas ni niños de las culturas hñãñho ni mixteca porque los padres o hermanos no se los permitieron ni solicitaron un viaje exclusivo para ellos. Desde la perspectiva de Bourdieu (2011), la lucha de poder entre las y los niños nahuas y los p'urhépecha dominaron el campo de juego y excluyeron la participación de los otros jugadores como los hñãñho y específicamente los mixtecos, a pesar del empoderamiento de las niñas hñãñho.

A lo largo de esta sección se mostraron solamente algunas de las numerosas evidencias que se observaron durante el trabajo de campo en el que las niñas y niños indígenas participantes ejercieron la práctica del cuidado desde su característica “*nosocéntrica*” (Lenkersdorf, 2002) resignificada en el interespacio cultural.

5.3.1.2 Los otros de quien se cuidan

En el espacio intercultural escolar y urbano, solamente es posible la configuración de los *suyos* y el cuidado de los mismos mediante la percepción de los demás, de la diferencia con los *otros*. Contestar las preguntas ¿Quiénes son los *otros*? ¿De quienes se cuidan y cuidan a los *suyos*? remite inexorablemente al proceso dinámico de construcción social que resulta en la identificación de los *suyos* por la diferenciación con los *otros*. Nuestros protagonistas, como sujetos, interaccionan con los demás, con quienes se reconocen, se niegan o se ignoran; es un proceso de negociación de la aprobación del otro.

⁷³ A solo 30 kilómetros de la ciudad de Zamora, Michoacán y 70 kilómetros de la ciudad de Uruapan, Michoacán. Todos los pueblos están interconectados por la carretera federal 37 Zamora-Morelia y a la orilla de la misma.

Los *otros* para la mayoría de los actores de esta investigación fueron dinámicos, se movían, dependiendo del cuándo y del dónde. Un sujeto o varios podían ser los *otros* en un grupo pero formar parte del *nosotros* en otro. Por ejemplo, los padres, cuñados o varones de la familia extensa, para el *nosotros*-hermanos eran los *otros* de quienes se tenían que cuidar, pero ante las autoridades mestizas, eran los *nuestros*, sujetos de cuidado, aunque no estuvieran de acuerdo con sus acciones.

Veamos un hecho concreto: cuando se compartió la experiencia del trabajo infantil nahua que consiste principalmente en la venta de flores, Cristóbal platicó la razón por la cual no le gustaba salir de viaje con su papá y sus familiares varones. A su decir, ellos conducían sus camionetas alcoholizados y alcoholizándose, por esta razón, el niño se confrontó con su cuñado pues el niño le reclamó que lo exponía a un accidente por manejar “borracho” y además, los detenían los policías, como efectivamente les sucedió ese día, en sus palabras: “llegaron los federales y mi cuñado me dijo que escondiera todas las botellas de cerveza en las cobijas pero ellos las encontraron y lo metieron otra vez a la cárcel. Luego mi papá volvió a pagar para sacarlo” (DC 05-2014). El cuñado acababa de salir de los separos policiacos por conducir en estado de ebriedad y el papá del niño había pagado la multa. Este episodio muestra el interjuego de las relaciones con los miembros de la familia extensa, por un lado, el niño cuidó de sí mismo ante su cuñado, ya que, de manera voluntaria, alzó la voz frente una actuación que consideró inadecuada, en ese incidente, el pariente fue uno de los *otros*.

Este hallazgo se agrega al debate sobre derechos individuales y colectivos, Bertely (2009) nos recuerda que en Chiapas, el comunitarismo o acuerdo en asamblea no aplasta la voluntad y decisión individual, sino le garantiza un alto grado de expresión. No son culturas que por su sentido nóstrico “aplasten” al individuo, por lo mismo permiten su expresión. Por otro lado, los policías federales fueron de los *otros* de quienes se tenían que cuidar, porque los separaron físicamente ya que los encarcelaron. El niño se solidarizó con su familia, aquí no parecía importar la infracción que hubiera cometido el cuñado (manejar en estado de ebriedad) y el riesgo personal que él había denunciado, ante los *otro*-policías, el cuñado sí fue uno de los *suyos*-familia y el niño intentó protegerlo de lo que consideraba un peligro para su grupo. La policía no le dio seguridad, en su discurso, era de quién, como grupo familiar, había que cuidarse pues los

castigarían y les quitarían su dinero. Como el niño se quejaba de la actuación del cuñado, de manera suspicaz, surge el interrogante sobre si el niño cuidó de sí mismo al no esconder muy bien las botellas en las cobijas para que éstas fueran descubiertas y descansó cuando se llevaron preso a su cuñado pues ya no se expuso en la carretera. Pero sí le dolió que su papá hubiera gastado dinero para sacarlo de la cárcel puesto que para ellos la economía familiar tenía un lugar importante por la precariedad de la misma.

Debido al dinamismo sobre quiénes son los *otros*, la jerarquización del cuidarse de ellos que la mayoría de las niñas y de los niños hacían fue más difusa que la jerarquía de quienes son los *suyos*, como sujetos de cuidado. Pero con sus actuaciones se pudo vislumbrar que los *otros* eran los que no formaban parte de su familia nuclear; los que no eran familia extensa; los que actuaban de manera injusta violentándolos o lastimando a sus “pequeños” a quienes cuidaban; los de otros grupos culturales: los nahuas o “los de atrás”, los “michoacanos o purépechos”, los ñähñu; los docentes mestizos externos al CDIL o las autoridades del CDIL y de Nenemi.

La práctica del cuidado de los suyos matizó la identidad de los *otros*, quienes podían ser solamente aquellos que excluyeron de la membresía del grupo hasta aquellos que se convertían en potenciales enemigos. Cuando aparecía la competencia, que ponía a los suyos en peligro de ser lastimados, castigados o agredidos, su defensa convertía al *otro* en contrario. La salvaguardia inicialmente es un movimiento “primitivo” de sobrevivencia pero mediante un proceso que implica reflexibilidad, ellos y ellas despliegan estrategias más complejas como la elicitación. En el siguiente segmento se clarifica la argumentación:

Florecita, niña hñähño de preescolar, entra a la oficina del CDIL y le dice a la socióloga: ¡Tú! Georgina se metió [a la oficina] y agarró unos plumones. Muchos niños se metieron.

Socióloga: Ya les dije que no se pueden meter cuando yo no estoy y menos sacar cosas, a ver... háblale a tu hermana [que se llama Georgina]

Florecita: ¡No!, fue Georgina, la de Lala. [Familia p'urhépecha]

Socióloga: A ver ve y dile a Lala que venga.

Después de un rato regresa la niña y le entrega un marca textos que tenía Georgina, “la de Lala” y le dice a la socióloga que Lala no quiso ir. (ROE09).

La niña hñãño delató la conducta infractora de la niña p’urhépecha, esta niña era de otro grupo cultural y al acusarla, se congració con la autoridad. Fue frecuente que niñas y niños delataran a los demás pero defendieran a los *suyos*. La niña acusó a Georgina, “la de Lala”, utilizó el lenguaje que seguramente escuchaba en su casa donde parece que las niñas pertenecen a sus padres. La niña cuidó a su hermana mayor de salir afectada enfatizando la acusación hacia la niña p’urhépecha.

En esta sección se pudo mostrar que la membresía comunitaria de los protagonistas de la investigación fungió como criterio de inclusión y de exclusión para identificar quienes eran los *suyos* con quienes ejercían el cuidado y quiénes eran los *otros* para cuidarse de ellos.

5.3.2 Resonancias del ejercicio del cuidar y roles del cuidador

El cuidado como modo de ser en el mundo urbano es reconfigurado del cuidado como modo de ser heredado de las niñas y niños indígenas que aquí interesan. En este contexto, las resonancias principales observadas en la práctica del cuidar fueron: la mediación con los adultos como corresponsabilidad, la empatía hacia el que se cuida y con una marcada frecuencia de eventos, la protección y defensa de los *suyos*. Cada uno de estos ecos tuvo implícitas diversas expresiones y juego de roles del cuidador o cuidadora.

5.3.2.1 La mediación ¿para qué?

Como ya se ha mencionado, para los niños y las niñas indígenas que nos ocupan, en la ciudad, la negociación es el lugar de la agencia. La negociación en el ejercicio del cuidar alude a la mediación que los pequeños actores hicieron con los *otros*, ya sea corresponsabilizándose en el cuidado, ya sea en la disputa por los recursos y beneficios.

En un grupo mayoritario de casos, un eco del cuidado de los *suyos* se manifestó en la corresponsabilidad del que era cuidado. Ellos y ellas no se liberaban de la responsabilidad del cuidado, la compartían como parte del desvelo y del poner atención.

Si un compañero se encontraba en dificultades para acabar la tarea, con frecuencia se oía “¡Ayuda! ¡Él necesita ayuda! Solicitar la intervención de un adulto que resolviera el problema de sus compañeros más necesitados, fue una forma del cuidado de los suyos mediante la corresponsabilidad. El nivel de corresponsabilidad era ajustado según la oferta de ayudas con las que contaban. Si el adulto podía ayudarlos, con frecuencia solicitaban su mediación, sino, algunos de ellos y ellas ayudaban a sus compañeros a resolver la situación.

En su mayoría, las niñas y niños indígenas aquí referidos buscaron la corresponsabilidad del cuidado de los *suyos* con el equipo de formación del centro educativo. Por ello, solicitaron la intervención de la autoridad para proteger a los suyos de las agresiones y peligros de los *otros* o del entorno. Por ejemplo, Yazmín solicitó la intervención de la maestra de danza para proteger a su hermano pequeño “Chicharito” de una autolesión. En el salón había tachuelas tiradas en el piso porque ahí también se daban las clases de pintura y los estudiantes pegaban a la pared sus dibujos mediante ellas. En la clase de danza, “Chicharito” buscaba y encontraba tachuelas que se colocaba en la boca, al darse cuenta, la maestra de danza le dijo que las dejara en el pintarrón, el niño “obedeció” momentáneamente, pero Yazmín, su hermana, sabía que el niño no se iba a rendir e iría por más tachuelas, por lo que lo delató con la maestra, la niña expresó su preocupación: “Va a traer otra, se va a picar”. Yazmín solicitó la intervención de la maestra mediante la elicitación, la niña delató a su hermanito para cuidarlo, no lo acusó para que fuera castigado. La niña anticipó el peligro en el que estaba su hermano, respondió con compromiso a sus necesidades ya que al solicitar la mediación de la maestra le evitaba males mayores. Para Torralba (2005), la anticipación es fundamental en el acto del cuidar; el ser humano, como sujeto histórico, es capaz de tener un pensamiento con proyección de futuro y predecir las situaciones que todavía no vive. En el caso de “Chicharito” era seguro que se iba a lastimar con las tachuelas y la anticipación de su hermana lo libró de un accidente.

Muchas de las veces, los actores que nos interesan cuidaron de sus hermanos al solicitar la intervención del adulto con un aparente tránsito de la tutela, porque una vez que el adulto intervenía, dejaban a sus hermanos solos. Tomemos el ejemplo de

Caramelo, niña nahua del Estado de México, quién solicitó la intervención del médico para que revisara a su hermano menor:

Caramelo a la investigadora: Hola ¿vino el doctor?

Investigadora: Sí, está en el coche, ¿te sientes mal?

Caramelo: No, yo no pero mi hermano Esaú sí, es que le duele aquí [señala el pecho], es que Humber... ¿sí conoces a Humber [niño nahua de Veracruz]?

Investigadora: Sí.

Caramelo: Le pegó y le duele.

Investigadora: ¿Tú lo vas a acompañar?

Caramelo: No.

Le habla a Esaú para que me acompañe. (DC 04-2014).

La niña consiguió la ayuda médica para su hermano pero no “vio, habló o pensó por él”. La niña le allanó el camino, pero lo envió solo al doctor, la niña ayudó a su hermano a cuidarse. Al soltar al que es cuidado porque ya puede solo, lo protegen porque fomentan su autonomía, no se trata de evadir la responsabilidad del cuidado, no ceden la tutela, se corresponsabilizan sobre el bienestar del que es cuidado.

En la disputa por los recursos se observó, lo mismo al cuidador que al sujeto del cuidado, tomar el rol de mediador a través de las redes sociales construidas, tanto con los adultos como con otros niños. Ellas y ellos eran capaces de conseguir ayuda de otras gentes a cambio de ofrecerla de retorno y compartirla con los *suyos*: “Algún día te lo pagaremos todo” dijo Zafiro cuando fue de compras al centro comercial. Por su parte, al finalizar el día escolar, Dacer negociaba un “ride” para su casa, cuando conseguía el “sí”, él les silbaba a sus hermanitos y todos aparecían rápidamente. Actuar con prontitud, era cuidar del *nosotros*, pues podrían perder el beneficio. Algunos de los actores de la investigación se la “agenciaban” para extender hacia sus hermanos las concesiones obtenidas para ellos, como sucedió en el paseo al parque “Explora”. A este paseo estaban invitados los niños que habían tomado fotos, después de conformar sus álbumes en la biblioteca municipal, pero todos llevaron a sus hermanos. Algunos eran los

cuidadores y llevaban a sus hermanitos; otros eran los sujetos del cuidado y llevaban a sus hermanos mayores quienes los cuidaban.

La pelea por los privilegios hacía también que estos pequeños buscaran la cercanía de quienes consideraban sujetos de poder, observemos cómo le hizo “Chicharito” en la clase de danza: “Chicharito toma la mano de la maestra y extiende la otra para Yazmín. “Chicharito” le grita: “¡Yazmín!” para que la niña se incorpore rápidamente a la actividad cerca de la maestra” (ROE10). Estar de la mano de la maestra, era tener un lugar que los empoderaba ante los compañeros, los legitimaba pues la autoridad formaba parte de sus redes de intermediación, los pequeños extendían sus beneficios con sus cuidadores.

Pero en la lucha por los beneficios para los *suyos*, la mayoría de la niñez observada tenía que negociar con otros infantes, en especial de culturas diferentes a la suya. Los pequeños aquí aludidos trataban de llegar a acuerdos cuando participaban en una tarea común, lo que implicaba el establecimiento de reglas de juego y sus consecuencias eran respetadas por todos. Sin embargo, en el caso de los infantes nahuas, si sus hermanos pequeños violaban las reglas, los cuidadores manejaban discrecionalmente los acuerdos con los *otros* para beneficiar o no perjudicar a sus hermanitos. Observemos un ejemplo:

El día del Xochitlalis, el grupo de tercero y cuarto ofreció rapados a la comunidad, dentro de la fila para que les dieran sus raspados estaban formados Alejandro y Alicia, niños mixtecos. Dacer grita: ¡Alejandro salte de la fila porque no te vamos a dar! No veniste a clases y no cooperaste. [En eso habían quedado como acuerdo grupal]

Otras niñas y niños también decían lo mismo y los de la fila los sacaron.

Al rato, se acercó a Dacer su hermano menor José, el niño quería un raspado de limón y Dacer se lo hizo y se lo dio.

Momentos más tarde, le pregunto a Vanessa (hñãñho): ¿Por qué llora José?

Vanessa: Es que quiere otro raspado pero ya le dimos y él no está en la lista, yo llevo la lista de los que pagaron.

Investigadora: ¡Pero es hermano de Dacer! (niño nahua jefe del grupo)

Vanessa: ¡Pos por eso!

Hizo una señal con la mano como para decirme que por ser hermano de Dacer, el niño tenía raspado sin pagar (y el segundo). (ROE12).

La dualidad de la actuación del hermano mayor se debe a la pelea por la obtención de los recursos para su hermanito y ambos se escudaron bajo el poder que tenía Dacer sobre los otros. A los niños mixtecos les hicieron respetar las reglas convenidas como grupo y les aplicaron la sanción, pero cuando el sujeto del cuidado cometió la misma falta, se violaron los acuerdos y no se sancionó. Manejar los acuerdos fue una práctica observada en la cultura nahua de manera más frecuente que en los otros grupos culturales, quienes prácticamente nunca reclamaron la violación de las reglas consensadas. Estas actuaciones se iban “normalizando” y evitaban que el conflicto intercultural tuviera un desenlace violento.

5.3.2.2 ¡Yo me voy con mi hermano! La empatía una forma del cuidado

La empatía como resonancia del cuidado de los suyos fue puesta en escena por muchos de los y las hermanas menores hacia sus cuidadores. Los cuidadores les ponían atención, velaban y se desvelaban por ellos, entonces, los infantes cuidados les correspondían procurando su bienestar. Esta reciprocidad hacia los y las hermanas mayores se manifestó de varias maneras como asegurar el éxito de su encomienda escolar, exaltar sus logros o correr la misma suerte que ellos.

En algunos niños se observó que el vínculo empático entre hermanos permitía que la realidad del cuidador se transformara en la experiencia del que era cuidado. Stein (1891-1942), aclara en su estudio sobre la empatía, que a pesar de que no le pertenece, el cuidador siente y vive como suyo el contenido de la experiencia empática del que es cuidado. Algunos de los hermanos pequeños actuaban empáticamente con sus cuidadores como si los lastimaran a ellos cuando se agredía o excluía a sus cuidadores. Por ejemplo, las acciones de Pepe en la clase de teatro mostraron empatía con su hermano mayor David, quién se encontraba en un fuerte conflicto con el maestro y éste buscaba la forma de que David abandonara el salón. Veamos el siguiente fragmento:

Maestro de teatro: David ¿a qué hora te tienes que ir?

David: A las cuatro...no, a las dos.

Maestro de teatro: Ya son las dos.

David en tono de burla: ¡Pero todavía no viene mi hermana!

Maestro de teatro gritándole: Entonces ¡déjanos trabajar!

Pepe tomando su mochila y en actitud molesta: ¡Yo me voy con mi hermano! Pos éstos dicen... (Murmura).

(...) Siguió la confrontación entre David y el maestro. Después de un rato, llega la hermana de David, el niño toma su mochila y dice en tono de mofa: ¡Ya me voooy!... Con David se va Pepe (su hermano pequeño). (ROE11).

Se toman las ideas de Torralba (2005) para traducir que la empatía de Pepe fue una forma de co-sentir o de sentir con su hermano, de hacer presente lo que sentía o vivía. El autor menciona que la empatía además de fuente de conocimiento del otro, es también fundamento para el conocimiento personal: “Viendo al otro, descubro al mismo tiempo lo que yo no soy”. Pero el niño no logró identificar que la experiencia de exclusión y agresión era de su hermano y la vivió como suya, fue una experiencia de espejo: “Viendo al otro, descubro al mismo tiempo lo que yo soy”. Tal vez porque ese *otro* es uno de los míos.

En la urbe, la televisión y la misma escuela han permeado valores de la modernidad del norte geográfico como la búsqueda del éxito y reconocimiento individual. Así que otra forma en que los pequeños sujetos de cuidado presentaron empatía hacia sus cuidadores fue resaltar dichos valores. Esta resonancia del cuidar es una novedosa forma de empatía transitada por la reinterpretación cultural. Por ejemplo, el día de la devolución a la comunidad, Zafiro, niña nahua, estaba explicando a los visitantes que acudieron a su escuela para qué servían las plantas medicinales que tenían, pero se le olvidaban algunas. Dacer, su hermano menor, “le soplabá” de manera discreta y su hermana hizo un “buen papel” ante los invitados.

Varios de los pequeños parecían admirar la manera protagónica con la que sus cuidadores sobrevivían y les ayudaban a sobrevivir en la ciudad. Los hermanito(a)s

exaltaban las cualidades de sus cuidadores: como deportistas, como estudiantes, como comerciantes, como actores y como autores.

Los pequeños buscaban el reconocimiento de los *otros* para sus cuidadores porque, siguiendo el argumento de Stein (1841-1942) sobre la empatía, se cuidaban a sí mismos: el éxito de sus hermanos era su propio éxito que les concedía el respeto de los *otros*.

Se expone un ejemplo:

En el día de la devolución a la comunidad, el subdirector de la escuela y el equipo de Mayte e Israel estaban mostrando su biblioteca a los visitantes.

Subdirector: ¿Quiénes ganaron el concurso para ponerle el nombre a la biblioteca?

Israel (nahua) contesta enfáticamente y con orgullo: Yo.

Mayte (nahua) levanta la mano moviendo la cabeza en signo de negación y con un tono de voz que implica una corrección dice: Los de quinto y sexto, era Zafiro (su hermana mayor) y Israel, sólo me acuerdo de ellos dos. (ROE04).

La niña reivindicó la participación de su hermana mayor en el equipo ganador del concurso. El reconocimiento del logro de su hermana fue más importante que el conflicto posible con el niño nahua por haberle arrebatado su protagonismo.

5.3.2.3 La protección como resonancia del cuidado de los suyos

Las evidencias del campo mostraron que nuestros actores cuidaban de los suyos mediante diversas prácticas que aludían a protección: les brindaban ternura y caricias; se “quitaban el pan de la boca”; les ponían el ejemplo como enseñanza; ejercían su autoridad de hermanos mayor; los defendían contra el estigma y la exclusión y manejaban el uso de la lengua materna. Esta última forma de proteger a los suyos se trata en otro acápite.

La ternura y la caricia

Para Boff (2002): “la ternura es el afecto que brindamos a las personas y el cuidado que aplicamos a las situaciones existenciales” (p. 95). El autor define la caricia como la aplicación de cariño y amor a través de la mano y la piel. La caricia del pelo, de las manos, del cuerpo en un arrullo, toca pero deja ir para que el que es cuidado se pueda movilizar, no lo “aferra” como señal de dominación. La ternura y la caricia se materializaban cuando la mayoría de los actores ofrecían sus brazos para cargar a sus hermanitos más pequeños, en especial como consuelo cuando éstos lloraban.

En la mayoría de las culturas, esto apareció como un rol principalmente femenino pero no exclusivo, se toma como ejemplo a algunos miembros de la cultura p'urhépecha. En varios momentos se observó a los varones adultos cargar en brazos a los pequeños, por lo que los niños también lo hicieron aún en los contextos escolares.

Estos hallazgos que ejemplifican la reinterpretación intercultural en la ciudad, son contrarios a lo que autores como Vargas (2013) y Mejía et al. (2013) encontraron en sus estudios en diferentes comunidades p'urhepecha, donde la ternura como cuidado esencial en los infantes pequeños es privativo de las mujeres (Figura 15).

Figura 15. Papá p'urhepecha con su hijo en brazos.



En buena medida, niñas y niños indígenas auscultaban el sentir del hermano, así lo protegían y defendían cuando era lastimado por *otros*, no importaba quienes fueran. Un ejemplo fue la caricia en cara y hombros que María le brindó a su hermano pequeño José, cuando “Chicharito” lo lastimó: Sin darse cuenta, “Chicharito”, quién estaba delante de José en el salón de clases, hizo para atrás su silla pero se recorrió también la mesa de José y le pegó en el estómago, el niño soltó el llanto. La niña protegió a su hermano en dos sentidos: lo consoló con caricias pero también le reclamó al supuesto agresor. También, la caricia mediante el abrazo con ternura lo expresaron frecuentemente con aquellos y aquellas a las que les trasladaron el atributo de hermano. Para ilustrar mejor, traigo a colación lo ocurrido en la clase de danza con las y los niños de primero y segundo: Ismael, un niño de preescolar quería participar de la clase de danza, la cual observaba por la ventana, cuando la maestra lo acepta, las niñas nahuas lo reciben con un abrazo. Las niñas fueron hospitalarias con el niño y le dieron la bienvenida, encontramos que esto lo hacían solamente con los pequeños, porque antes que ser una amenaza, los sentían necesitados del cobijo del seno del grupo.

Esta fue una práctica recursiva de género observada durante toda la investigación. La socialización temprana hacia el valor de la maternidad se expresó en las acciones de muchas niñas de corta edad, la mayoría sí se permitió el contacto físico afectuoso con los pequeños y entre ellas, aunque no con los varones.

Para Boff (2002) la amabilidad o *cord-ialidad* es una característica del cuidado que las culturas indígenas, como la nahua, han cultivado desde sus ancestros los aztecas y ahora la vemos en las familias de CDIL. Parafraseando a Boff (2002), la amabilidad o *cord-ialidad* como resonancia del cuidado, es la capacidad de captar la dimensión del valor de las personas, es “sentir el corazón del otro”, es escucharlo.

Cuando la lucha por los recursos no era tan afortunada y éstos escaseaban, un grupo mayoritario de niñas y niños echaban a andar la estrategia de compartir el bien con los suyos o “quitarse el pan de la boca” para dárselos a sus hermanitos más pequeños. Esta actuación forma parte de su socialización temprana, en palabras de Cristóbal: “mi mamá nos dice que comemos mucho y no le alcanza para todos”.

Compartir o ceder los bienes, inicia como un mandato parental, no solamente en el sentido de repartir lo que se tiene, sino de sujetarse para que todos alcancen aunque

sea un poco, pero después aparece un elemento de voluntad. El hambre sin pan para saciarla, es una condición de vulnerabilidad, la cual a su vez, es el motor de la empatía y del cuidar. El ejemplo de Zafiro, niña nahua, ilustra bien esta faceta de protección de los suyos. La niña dejaba en casa el poco alimento para sus hermanos y salía a negociar con la cocinera del centro educativo: ayudaba en la cocina a cambio de la comida. En otras ocasiones, se iba a la escuela habiendo comido solamente una tortilla o se quedaba sin comer si la mamá no tenía para darles a todos.

El ejercicio de la autoridad y la didáctica del ejemplo

Varios de los y de las cuidadoras eran autoridades para quienes cuidaban, los cuales obedecían sus indicaciones. Los cuidadores habían recibido el poder desde dos vértices, era un mandato de los padres pero también de los hermanitos porque ellos se habían ganado el papel al cuidarlos. De manera mayoritaria se observó que los sujetos del cuidado les tenían gratitud y admiración a sus cuidadores, quienes eran sus modelos a seguir. Pero también, aunque de manera minoritaria, quienes eran cuidados obedecían por temor a regaños y golpes o porque los dejaban en la escuela sino estaban a tiempo para irse.

La mayoría de los o de las cuidadoras tenían el atributo de dar permiso a los hermanitos para salir del CDIL, algunos niños cuando se hacían autoridad, se responsabilizaban de sus decisiones ante los padres. Por ejemplo, Humber, en sus relaciones horizontales con sus compañeros de aula era travieso, burlón y desordenado, pero cuando tomó el papel de autoridad para cuidar de su hermanita Gloria y darle permiso de salir a comer con sus amiguitas y su hermana mayor Paloma, se transfiguró en un sujeto “responsable”. El niño dio la autorización pero advirtió en tono autoritario y con absoluta seriedad: ¡Está bien! Pero no puede tardarse más de dos horas ¿ehh?

La escuela aprovechaba esta forma del cuidado como una manera de resolver el conflicto que creaban algunos niños. Veamos el ejemplo de José y Dacer:

Emerio refiriéndose a José dijo: Éste estaba en primero pero lo pasaron a tercero.

Investigadora: ¡Ahh! porque es muy aplicado.

Emerio: No, porque se pelea con todos los niños de su salón.

(Su maestra ya había comentado que ese niño “estaba muy enojado con la escuela y con todo”)

Cristóbal: ¡Pos sí! siempre iba a tocar al salón a buscar a su hermano: ¡Dacer, Dacer, éste me pegó! Y nos molestaba.

Momentos después se busca conocer la interpretación de Dacer:

Investigadora: Oye Dacer ¿pasaron a José a tercero?

Dacer: No, él está en segundo pero está en mi salón porque yo lo cuido porque hace muchas travesuras.

Investigadora: ¿y la maestra le deja su trabajo ahí contigo?

Dacer: Sí. (DC 04-2014).

José al estar enojado “con la escuela y con todo”, peleaba con sus compañeros y rompía cosas en el salón, ante cualquier roce físico de sus compañeros, el niño se enojaba o lloraba. No atendía las indicaciones de la maestra. Dacer usaba su autoridad con José, lo protegía de los *otros* al hacer que el pequeño cambiara sus actitudes y trabajara.

En la cadena de cuidados que se presentó dentro de algunas familias indígenas, pero de manera más frecuente en las nahuas, las o los hermanos “de en medio”, vivían entre los dos polos del cuidado. Ellos obedecían a sus hermanas mayores, primero por mandato parental pero también como reciprocidad por su preocupación al cuidarlos. Pero como cuidadores de los hermanitos, ejercían su autoridad como una práctica de responsabilidad y cuidado. Frente a estos deberes comunitarios, en ocasiones, se presentaba la oportunidad de la búsqueda de lo personal, pero ¿cuándo pueden ver por sí? al parecer cuando han resuelto lo comunitario (resignificado como lo “familiar”), seguimos el caso de Dacer y sus hermanos...

Cuando se hizo el paseo al centro comercial, Dacer solicitó asistir, su hermana mayor accedió a que fuera pero le dijo: “Bueno, pero ve y diles a María y a José [hermanos pequeños] que se vayan con mi tía [dentro del CDIL] y que ahorita venimos ¡Anda ve!” El niño se quedó pensando, parecía que hacía un discernimiento entre su responsabilidad como miembro del *nosotros*-familia, y la oportunidad que se le presentaba para ir de paseo, se movía hacia uno y otro lado con carita de angustia,

intentaba ir con la tía pero luego se regresaba pues temía que lo dejaran. Cuando se aseguró de que se le esperaba fue rápidamente. Al regresar le dijo a Zafiro: “Les dije que no nos tardábamos, a mi tía le dije que José no se peleara”.

El niño protegió a sus hermanitos, dejándolos seguros con la tía. Como figura de autoridad en su familia, dio indicaciones que fueron respetadas por los pequeños y legitimadas por la tía. Los hermanos mayores conocían muy bien el problema de José: era peleonero. Por eso, la exhortación para la tía fue que cuidara que el niño no se metiera en líos, aunque Dacer también tenía fama de “peleonero”.

En pocas ocasiones se observó el rol de “peleonero/a” como una forma de proteger a los suyos; este papel iniciaba como mandato parental pero la estrategia de enojarse y pelear a golpes era algo que muchos niños leían como rol masculino aunque no exclusivo de ellos. Conocedores del rol que tenían sus cuidadores, muchos de los pequeños acusaban a quienes los molestaban con sus hermanos mayores. A algunas niñas las empoderaba de tal manera que utilizaban el mandato como advertencia a los agresores.

Refiero un ejemplo en las palabras de Carlos, autoridad del CDIL: “El problema empezó desde el salón de clases, parece que Alfonsito estaba molestando a María y ella le dijo a su hermano Dacer y él se vino a pelear con Alfonsito” (ROE10). A Dacer no le interesó que Alfonsito fuera casi cuatro años menor que él. Lo que sí le importó es que el niño molestó a su hermana. Dacer manejó con violencia el conflicto, el diálogo es algo que requería de la intervención de los docentes y a éstos les costó trabajo detener la pelea porque hay áreas donde la escuela como autoridad no puede entrar. La autoridad intervino para obligar al diálogo y solucionar el conflicto. Entre las pretensiones del equipo docente de la escuela está el aprendizaje del manejo del conflicto mediante el diálogo pero es algo que va caminando muy despacio porque son dos maneras de enfrentar el conflicto.

Se buscó una charla informal con Dacer, cuando se le preguntó por qué era peleonero, el niño se apenó y contestó: “Es que me hacen enojar, a veces no me gusta como tratan a mis amigos o alguien y yo los defiendo”. Lo que no le gustaba a Dacer era cómo trataban a sus hermanas y solamente dijo “o alguien”. El niño mostró vergüenza por ser peleonero, sabía que en el contexto escolar estaba mal visto pero racionalizó su

acción y se excusó bajo la máscara de un sujeto pasivo, que como tal, no podía manejar que los *otros* lo hicieran enojar. Cuando se le cuestionó el por qué no dialogaba con los que lo hacían enojar contestó: “Sí, primero platico pero me dicen puras groserías y entonces me enojo y peleo”. La mayoría de las y los peleoneros expresaron la defensa de los *suyos*, de manera “violenta” cuando arrebataban espacios o defendían los que ya consideraban suyos por medio de los golpes físicos. En la pelea por el lugar, causar temor en los *otros*, era una de las estrategias de protección que les permitía defenderse y defender a los *suyos*.

Otra forma en que una mayoría de niñas y niños indígenas manejaron su autoridad para proteger a los suyos fue la didáctica del ejemplo. Aprender a navegar en el interespacio cultural es una situación de sobrevivencia pero también de apropiación de espacios que van habitando. Por ello, un grupo mayoritario de hermanos mayores conocían, porque lo habían experimentado, la forma de salir de ciertos embrollos y la enseñaban a los pequeños mediante la ejemplificación. “Así” era la forma en la que comenzaban las enseñanzas con el ejemplo. Lo ilustro con un suceso en la clase de danza: la maestra les pidió imaginar que iban manejando una moto. “Chicharito” estaba en dificultades pues no sabía cómo hacerlo. Yazmín le dijo a su hermano: “¡Chicharito! Así” y además lo hizo. La hermana mayor le mostró cómo manejar una motocicleta imaginaria. Esta estrategia también la trasladaban al cuidado del nosotros-grupo cultural, tampoco Ana sabía cómo manejar una moto y observó cuidadosamente a Yazmín, Leobardo se dio cuenta del aprieto de la niña, la jaló de un brazo y le dijo: “¡Así!”. En ambos casos, ellos hacían y los pequeños observaban para luego copiar y hacer.

El interespacio cultural en la ciudad puede invisibilizar o estigmatizar a un número grande de niñas y niños indígenas. Las aulas no son la excepción, por lo que en el trabajo de campo se observó proteger a los suyos contra la exclusión con diferentes estrategias de inclusión o defensa de la identidad de quién era cuidado.

Encontramos que en el afán de construir un lugar legítimo, varias niñas y niños indígenas han hechos suyos algunos simbolismos de la escuela urbana como son los “taches, las “cruces” y las “faltas” para “los malos estudiantes”, pero manejan la administración del castigo: “regaño sí, tache no”. Las y los niños indígenas son herederos de cosmovisiones llenas de simbolismos, de manera especulativa, se pudiera pensar que

es por ello que los símbolos, como los “taches” siguen siendo importantes en sus vivencias cotidianas. A nadie le gustaba tener “cruces”, por eso “Chicharito”, se cercioró de que no le pusieron una en la clase de danza porque estaba molestando a su compañera Ana:

Ana se queja con la maestra: ¡Mira a “Chicharito”!

Maestra de danza: ¿”Chicharito” también se va a ganar una cruz?

Ana se retracta de inmediato: Él no me pega.

“Chicharito” voltea la mirada a la libreta de la maestra y dice: A ver...

(Revisa la libreta donde supuestamente le pusieron la cruz)

Maestra de danza: No, no te estoy poniendo cruz.

“Chicharito” levantando la voz se quiere cerciorar: ¡Déjame ver! (ROE10).

Paradójicamente, las calificaciones o reportes escolares no parecían ser importantes para casi ninguno de los padres o de los niños, no los iban a regañar por las cruces. Pero les gustaba ser reconocidos por sus logros, tener cruces o estar en la lista negra los estigmatizaba. Pero también los dejaba a merced de la autoridad, la maestra sabía que no les gustaban las cruces y por eso las usaba como una forma de control. La niña nahua protegió a su compañero y lo defendió del castigo que la maestra le quería poner; lo defendió de ser etiquetado con su “tache” al retractarse de su acusación diciendo “Él no me pega”. La niña se había atrevido a acusar a su compañero ante la autoridad porque la molestaba. Ella buscó la intervención de la maestra para que el niño respetara su emancipación. Pero la niña revocó su acusación cuando se dio cuenta que el niño iba a tener una consecuencia por haberla molestado. Evitarle el estigma a su compañero como miembro del *nosotros*-nahuas fue más importante que la reivindicación de su derecho a no ser violentada. Sin embargo, la niña cuidó de sí misma en dos sentidos, se atrevió a acusar al niño para que dejara de molestarla pero también al retractarse, cuidó de sí porque el niño podría recrudecer su actitud.

Algunos de los niños y de las niñas indígenas tomaron el rol de defensor/a del derecho de identidad que tenían los *suyos*. Ellos y ellas como cuidadores obligaban a los *otros* a respetar la identidad que los *suyos*. Para Torralba (2005), ejercer el cuidado es

velar por la identidad del ser cuidado, como sujeto con rostro, es un ente singular en la historia. Por el rostro, el sujeto puede presentarse en su identidad, puede identificarse y distinguirse.

En las vidas cotidianas de muchos de los infantes que aquí interesan, el rostro, la identidad, el tener un lugar, está significado en el nombre. Por ello, se molestaban cuando el *otro* no les llamaba por su nombre o se equivocaba en el mismo. ¡Es Esmeralda! le dijo su hermana Gloria con enojo al maestro de teatro cuando le llamó Erika. A la defensora no le importó pelear con la autoridad, corrigió a quién se suponía debe corregir.

Se encontró que en algunos actores de la investigación, la identidad de los *suyos* era un motor para tomar el rol activo de defensor, dejaban la pasividad para posicionarse como agentes. Esto se ejemplificó con estas hermanas nahuas quienes en la mayoría de los espacios no mostraron actuaciones protagónicas.

Vigilante de la autonomía de que es cuidado

Algunos niños y niñas indígenas mostraron acciones que velaban por la autonomía de sus sujetos de cuidado, mayoritariamente de sus hermanos menores. Como “niños cuidadores de niños” (Cervera, 2009), cultivaban en sus hermanitos el valor de la autonomía y al igual que su madre, se les veía, particularmente en el patio del desayuno, “separados pero juntos” (Paradise, 1994), los pequeños realizaban sus actividades como comer, jugar, platicar, incluso pelear y llorar, sin que intervinieran directamente los hermanos mayores, quienes de cuando en cuando dejaban lo que estaban haciendo para observarlos a corta distancia.

Cuidar al hermano menor mediante el respeto de su autonomía, no es una actitud pasiva que siempre se limite a satisfacer los gustos del hermanito que es cuidado. Veamos un ejemplo en donde sí se respetó al pequeño:

Cuando terminó el festejo de la lengua materna ya había obscurecido, la maestra Elena me pidió que le diera “ride” a su casa a Giovanni y a su hermano pequeño Leobardo, quien se sentó en el asiento de adelante y dijo: ¡yo me voy aquí! Entonces Giovanni se fue en el asiento de atrás y dijo: “Yo acá”. (ROE07).

Giovanni tuvo la oportunidad de darle un gusto al hermanito, respetó su decisión para sentarse donde él quería, le dejó ser actor protagónico en los breves momentos que tenía para serlo. En este sentido, el niño no vulneró la autonomía de su hermano.

Para cerrar, se pudo apreciar en la investigación que el cuidado de los suyos es una expresión de actoría que ha atravesado la vida cotidiana de los sujetos de la presente investigación. Esta práctica se mostró en gradientes desde la obediencia al mandato familiar hasta el traslado de la protección como cuidado a los que consideran “hermanos”.

Cuidar de los hermanos más pequeños permite la sobrevivencia del *nosotros*-familia y *nosotros*-grupo cultural en el contexto intercultural en el que transitan.

El ejercicio del cuidado de los suyos tuvo diversos ecos o resonancias que se encarnaban en diferentes roles. Un cuidador era mediador, empático, protector y defensor pero de manera mayoritaria no ahogaba la autonomía de su sujeto de cuidado, por el contrario la fomentaba.

5.4 Organización del aprendizaje en el interespacio cultural. Conflicto y negociación.

En este apartado se presenta el análisis de las formas de organizar los aprendizajes escolares del grupo de niñas y niños indígenas participantes en la investigación. Estos infantes por un lado, mantienen sus prácticas socioculturales de aprendizaje pero por otro, las adaptan para hacer frente a los elementos nuevos que aparecen en el contexto intercultural escolar. Debido a que la mayoría de los actores de esta investigación implementan estrategias de aprendizaje que tienen que ver con sus estilos de socialización primaria relacionada con el grupo cultural de origen, este acápite comienza definiendo lo que se entiende por prácticas socioculturales de aprendizaje de la pedagogía indígena para luego compararlas con una teoría pedagógica que en los últimos años ha vitalizado el aspecto sociocultural del aprendizaje, se trata del paradigma de la cognición situada. En seguida, se ponen en debate dos perspectivas educativas sobre autonomía: la indígena y la no indígena, representada por la escolarización formal. Derivados de una educación hacia la autonomía, la sección cierra con la presentación de las diversas estrategias que utilizaron los protagonistas de la investigación que nos ocupa para organizar sus aprendizajes.

Bertely (2000) y Paradise (1994, 2006), afirman que la mayoría de las y los niños indígenas son socializados desde temprana edad conforme a la cosmovisión de cada pueblo indígena y dichas experiencias, en la interacción social cimientan la forma en que éstos organizan sus aprendizajes, tanto dentro como fuera de la institución escolar.

En la misma línea, la investigación educativa durante más de 60 años ha mostrado que los niños con tradiciones culturales indígenas han conservado la forma, que pudiera considerarse “natural”, en que cualquier niño aprende y que la escuela tradicional se ha empeñado en modificar. Se toman las palabras de Bertely (2000) para describir en pocas letras la educación endógena o endoculturación indígena: los niños indígenas “aprenden observando, escuchando y atendiendo, con frecuencia con gran concentración, tomando iniciativas para contribuir y colaborar y para hacer”. Estas formas de aprender y de socializar que comienzan desde la crianza giran en función de los saberes que las familias y comunidades consideran valiosos para ser aprendidos por los niños y niñas pequeños a través de las interacciones con padres, madres, hermanos, hermanas, abuelas y abuelos u otros miembros de la comunidad.

Muchos de los actores que aquí interesan conocían las bases epistemológicas de construcción de conocimientos de sus etnias, lo que significa con una lente sociocultural, que desde pequeño/as habían experimentado las prácticas socioculturales de aprendizaje de su cultura, como sembrar la milpa y el frijol. La cultura heredada permeaba fuertemente la socialización temprana pero la realidad sociocultural que vivían los protagonistas de este esfuerzo indagatorio, modificó de múltiples formas la educación que recibían desde temprana edad. Varias eran las instancias que intervenían en los procesos de continuidad y cambio educativos en los infantes observados. Por ejemplo, muchos de los padres, obligados por la carencia de recursos económicos, exigían a la escuela la alfabetización en castellano de sus hijos para habitar más rápidamente la ciudad. Además, la escuela, aunque se esfuerza por brindar una educación respetuosa de las culturas de los niños, para sobrevivir como institución educativa, necesita escolarizar con base en el sistema educativo nacional. Los procesos de cambio también tenían que ver con el acceso a la tecnología y a la sociedad de consumo presentes en la ciudad.

En los siguientes párrafos se amplía la discusión sobre las prácticas socioculturales de las y de los niños indígenas como parte de la pedagogía indígena o educación endógena y la reinterpretación intercultural para hacer frente al mundo de rupturas vivido en la urbe.

5.4.1 La pedagogía indígena y el paradigma de la cognición situada

La pedagogía indígena, educación endógena o educación tradicional indígena (ETI) es la forma propia que tienen los pueblos indígenas para transmitir los conocimientos y valores socioculturales de una generación a otra y desarrollar entre todos los miembros de la familia y comunidad, destrezas útiles para la vida. Anguiano (2003) llama a este proceso “endoculturación” y permite que la cultura se transmita de una generación a otra (p. 198).

Al igual que para las comunidades, como las que R. Pérez (2013) y Sartorello (2013) estudiaron, para nuestros actores, la educación endógena no es un artefacto del pasado, es una realidad histórica y dinámica que se construye y se resignifica constantemente a la par de las nuevas exigencias sociales, culturales, políticas y económicas del presente en el interespacio cultural.

Prácticas socioculturales de aprendizaje

En este documento se entiende por “prácticas socioculturales de aprendizaje” las actividades de socialización primaria⁷⁴ por la que niños y niñas indígenas atraviesan en su primera infancia (aproximadamente hasta los cinco años) para convertirse en miembros activos de su grupo familiar-cultural. Dicho proceso de enseñanza-aprendizaje también se ha documentado bajo los nombres de socialización temprana y costumbres o métodos de crianza.

La educación temprana indígena como práctica sociocultural característica de muchas familias de diversos grupos étnicos está fuertemente orientada hacia la

⁷⁴ Berger y Luckmann (1995) la refieren a “la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad” y la comparan con la socialización secundaria; “es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (p. 166).

autonomía o independencia del infante. La socialización de la mayoría de los infantes indígenas aun en la interespacio cultural, es un proceso interactivo donde ellas y ellos participan en las tareas cotidianas domésticas, sociales y productivas familiares, guiadas por alguna de sus figuras de autoridad como las madres, padres, hermanos y hermanas mayores.

En términos de Rogoff (1993), el niño y la niña indígenas aprenden por participación guiada, donde la intervención del guía va disminuyendo conforme aumenta la pericia y autonomía del aprendiz, ellos y ellas van tomando iniciativas para organizar el objeto de conocimiento sin intervención deliberada del guía.

Para Paradise y De Haan (2009), las prácticas socioculturales aprendidas en la familia entrelazan “una orientación colectiva, relaciones horizontales, reciprocidad, respeto por la autonomía y la disposición para tomar responsabilidad”(p. 188).

Desde una perspectiva más científicista, se podría afirmar que la variedad de teorías del aprendizaje y el debate entre ellas, nos muestran que el aprendizaje no puede ser definido de manera general ni ser sujetado a leyes universales, pues en palabras de De Haan (2009), “está arraigado en las prácticas culturales distintivas de cada sociedad”.

La complejidad del interespacio cultural, en donde los actores de la investigación experimentaron su vida escolar, hizo difícil la adscripción a una teoría específica que soportara las variaciones culturales observadas y pudiera ser un referente teórico suficiente para dar cuenta, sino de la forma cómo aprenden las niñas y niños indígenas en la ciudad, sí de cómo se organizan para aprender⁷⁵.

Sin embargo, se considera que el paradigma de la cognición situada o “el aprendizaje situado” ayuda en la interpretación de las evidencias del trabajo de campo que tienen que ver con los aprendizajes.

⁷⁵ A la organización de los aprendizajes, también le llamaremos “estilos de aprendizaje” para mencionar de manera general, las estrategias que los actores despliegan para aprender algo. Los estilos socioculturales de aprendizaje, por tanto, se refieren a las estrategias de la cultura a la que pertenecen los aprendices y en la que éstos son socializados o educados para aprender algo o para apropiarse de los conocimientos.

El Paradigma de la cognición situada

Comenzar la discusión sobre un “nuevo paradigma educativo”, recuerda lo que se nos dice en Eclesiastés, 1:9-10 (*La Biblia de Nuestro Pueblo*): “No hay nada nuevo bajo el sol. Si de algo se dice: Mira, esto es nuevo, eso ya sucedió en otros tiempos mucho antes de nosotros.” Y es que, algunos estudiosos de las teorías del aprendizaje entre ellos, Díaz Barriga (2006), afirman que el paradigma de la cognición situada, de enfoque vygotskiano y neovygotskiano, representa una de las tendencias actuales promisorias de la teoría de la actividad y de la perspectiva sociocultural.

Pero esta teoría tiene una fuerte semejanza con la ancestral pedagogía indígena con la que, diferentes etnias en diferentes espacios y tiempos han educado a sus niños y niñas por generaciones y generaciones.

La teoría del aprendizaje situado surge como una fuerte crítica a la educación formal escolarizada por su forma de promover el aprendizaje, en donde, se privilegian las situaciones didácticas artificiales que intentan recrear las prácticas de los expertos pero las formas de enseñarlas distan mucho de las actividades de los especialistas. En particular, los aprendizajes declarativos abstractos terminan siendo conocimientos inertes, descontextualizados, poco útiles y de relevancia social limitada porque existe una ruptura entre el saber qué y el saber cómo. El conocimiento se trata como si fuera ajeno e independiente de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece (Díaz Barriga, 2006). En contraparte, el paradigma de la cognición situada destaca la importancia de la actividad y del contexto para el aprendizaje; se reconoce que el aprendizaje escolar es un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales, por tanto aprender y hacer son acciones inseparables. Como ya se mencionó, esta visión, relativamente reciente en los enfoques pedagógicos, comparte la mirada de la educación endógena de muchas culturas indígenas, entre las más documentadas están la mazahua (Bertely, 2000; Paradise, 1994, 1996, 2006; Paradise y De Haan, 2009; Paradise y Rogoff, 2009) y la tsotsil que llama “*xchano’bil spase*” al aprender haciendo, que se centran en la actividad misma (Sartorello, 2013). En el caso de las prácticas socioculturales indígenas, los aprendizajes se dan en la vida real, los aprendices comienzan observando, luego

jugando y finalmente haciendo lo mismo que el guía, aunque la principal diferencia entre ambos es la calidad de los conocimientos y habilidades del guía.

En esta investigación se recuperan los aspectos vygotskianos y neovygotkianos del aprendizaje que implican el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece pero también, la apropiación de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados.

Entonces, dentro de la perspectiva de la cognición situada, se parafrasea a Díaz Barriga (2006, p. 4), para definir el aprendizaje como “los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta” que se derivan del proceso de apropiación cultural, el cual es multidimensional, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción. En este escrito, se asume esta definición de aprendizaje que implica la participación activa y voluntaria del aprendiz en las actividades conjuntas. En la educación endógena de muchos grupos indígenas, se considera que la única forma de cooperar y participar en una comunidad es siendo autónomo. Pero ¿cómo vivieron la autonomía y el aprendizaje autónomo los niños y niñas indígenas de esta investigación? Para contestar esta pregunta, es necesario dedicar unas líneas al significado de la autonomía en los grupos originarios y su reinterpretación debida al contacto intercultural para poder distinguir entre las expresiones autónomas y los voluntarismos en los pequeños actores que aquí interesan.

5.4.2 El concepto de autonomía en centro del debate entre cosmovisiones opuestas

La autonomía es apreciada en muchas sociedades por lo que trasciende como un valor siempre presente en la educación, desde las propuestas de la UNICEF y sistemas educativos nacionales hasta los proyectos alternativos, pero la conceptualización de la misma se diferencia según las miradas: desde los derechos individuales, llamados también universales en las sociedades “occidentales”; o desde los colectivos, en caso de las sociedades indígenas. En los últimos años se han investigado las formas en que las y los niños indígenas mexicanos de diferentes culturas van aprendiendo a ser autónomos de tal forma que esta cualidad se ha llegado a considerar como un rasgo de agencia

étnica. Para Bertely (2000, 2014), la autonomía se materializa como la independencia, la decisión, el dominio personal y la asunción de fuertes responsabilidades en la familia y en la comunidad. La autonomía es saber acompañar, saber cuidar.

En el caso de la presente investigación, la autonomía opera como punto de encuentro entre la cultura de origen de los niños y las pretensiones de la escuela y matiza la manera en que los infantes organizan sus aprendizajes. Encontramos una confluencia entre el valor que se le confería a la autonomía en varias de las familias indígenas y el objetivo explícito en los documentos y en algunas prácticas por parte del equipo de formación del centro educativo por recuperar y fortalecer, lo que en términos de Bertely (2000), se consideran “los valores positivos” de las culturas indígenas a las que pertenecían los estudiantes y las expectativas de algunos padres y madres de familia sobre la formación de sus hijos, a decir de don Valerio: “aquí sí los enseñan como queremos, con el costumbre de nosotros”.

Los documentos del proyecto pedagógico de la escuela Nenemi, coincidentemente con otros proyectos escolares alternativos nacionales⁷⁶, declaran la importancia de fomentar la autonomía en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, pretenden un proceso generado inductivamente a partir del entorno sociocultural comunitario del niño, articulando y contrastando los conocimientos locales y los científicos convencionales; la escuela intenta fomentar la autogestión y la libre determinación de las niñas y los niños indígenas que atiende (Comunidad Loyola, 2014).

Por ello, la institución de manera deliberada creaba espacios donde las y los estudiantes tenían actividades heterogéneas que elegían voluntariamente y tomaban decisiones en la asamblea estudiantil sobre situaciones que los afectaban o mediante procesos “democráticos” donde fomentaban el voto reflexivo.

Sin embargo, se observaron situaciones que limitaban la autonomía infantil, como el custodiar la puerta de salida del salón de la clase de danza para evitar que las y los niños se escaparan de la sesión. Aunque en contados casos, se pudo registrar la contraposición entre el discurso oficial sobre el desarrollo de la autonomía y de la

⁷⁶ UNEM: Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y educadores independientes de Chiapas o la educación comunitaria en Oaxaca.

independencia de las y de los estudiantes “a partir del entorno sociocultural comunitario del niño” y las prácticas escolares que si bien buscaban la autogestión, ésta iba en el sentido de hacer las cosas por sí solo.

Para De Haan (2009) la autonomía o la independencia de la niñez indígena no se conciben desde el individualismo, donde se privilegia al individuo sobre la colectividad ya que en las interacciones familiares y comunitarias indígenas se fomenta una relación, en principio asimétrica, entre adultos y niño/as, en la que los infantes van ganándose posiciones más autónomas dentro de la estructura social. En la misma sintonía, se pudieron rescatar varios ejemplos que permitieron vislumbrar algo de la educación endógena indígena y cómo en la ciudad, muchos de los y las niñas indígenas aprenden en situaciones que promueven su autonomía. Tal fue el caso de Zafiro y dos de sus hermanos menores, quienes los sábados a las seis de la tarde aproximadamente, se iban a vender flores a un restaurant-bar de una plaza comercial. Su mamá se quedaba con los más pequeños vendiendo sus flores en el cruce de un boulevard, en palabras de su mamá: “Cuando pasan de las diez y media [de la noche] y no vienen, vamos por ellos y preguntamos donde andan y la gente nos dice, están aquí o allá. Por eso no me da pendiente”.

Los datos del campo, de manera coincidente con varios estudios como los de Bertely (2014) y Reyes (2012), mostraron que algunas de las madres de los actores, particularmente de la cultura náhuatl, propiciaban y vigilaban aunque de manera indirecta, los desplazamientos y movimientos de los infantes en los espacios, familiares, comunitarios y en el entorno social inmediato, con el apoyo de sus hermanos mayores y en ocasiones, de manera independiente. Como se lee en las palabras de la mamá nahua, en buena medida, nuestros actores eran considerados por sus padres y madres como personas capaces de ser responsables, de explorar su mundo con relativa autonomía, de agenciárselas para resolver problemas o buscar el bienestar de su grupo de pertenencia (la familia). El “hacer” práctico en que se funda la autonomía (Bertely, 2014) permitía a los infantes una participación progresiva en actividades sociales significativas con base en sus habilidades personales, el lugar que ocupaban en la familia y el género. En otras palabras, la asunción de responsabilidades, al principio por mandato y después por voluntad, les daba independencia y autoridad para participar activamente en la toma

de decisiones familiares, las cuales eran respetadas, aunque dentro de ciertos límites. Cabe señalar que de manera particular, aportar a la economía familiar, fue una fuente de marcada independencia. Estas prácticas socioculturales de aprendizaje están en franca contradicción con lo que se pretende en los programas educativos formales.

Hipotéticamente, se considera que el respeto de los padres y de las madres indígenas hacia algunas de las resoluciones personales de los niños y de las niñas era una manera de educar en la autonomía, por lo que fue frecuente observar prácticas como no ir a la escuela, no comer lo que se les ofrecía o comprarse tal o cual ropa o comida sin que éstas fueran objeto de castigo o regaño. Habitualmente, al llegar al CDIL se encontraba a niñas y niños de cualquier cultura que no habían ido a la escuela sin mostrar ningún gesto de pena o preocupación por ello, en sus palabras: “no me dieron ganas”, “me quedé dormido/a” o “estoy enferma”, estos hallazgos coinciden con los encontrados por Bertely (2000) en su investigación en una comunidad mazahua. Dichas actitudes, en el ámbito escolar, eran consideradas como falta de capacidad de las madres y padres para orientar, educar o regañar a sus hijos; se adopta lo documentado por Bertely (2000, p. 27): “Las señoras le dicen al director que “no quiere venir a la escuela el chamaco” mientras él pregunta sorprendido “¿pero quién manda aquí”?

“Faltan límites en la casa” fueron las palabras exactas del equipo de formación de la escuela⁷⁷ al dar cuenta de estos supuestos voluntarismos de los estudiantes. La expresión anterior, muestra las tensiones de las autoridades institucionales que por un lado, se esfuerzan en fortalecer la autonomía de sus estudiantes, respetando sus prácticas socioculturales de aprendizaje y por otro, permean la visión disciplinar de la educación occidental. Las actitudes de los niños y la aparente permisividad de los padres, tienen su explicación en la autonomía como práctica socializada desde temprana edad, parafraseando a Bertely (2000), el convertirse en miembros útiles a su grupo les hace gozar de una independencia inconcebible en el mundo occidental.

Ya se han referido en secciones anteriores de este capítulo las observaciones de prácticas socioculturales que impulsaban el desarrollo autonómico y se observó el

⁷⁷ Diagnóstico realizado en noviembre 2013. Para mayor detalle, véase el planteamiento del problema de esta tesis.

carácter interaccional de la autonomía a la que se refiere Paradise (2009) con su expresión “juntos pero separados”. En el presente acápite interesa comprender el origen de la actuación autónoma de muchos niños y niñas indígenas en el contexto escolar. Para Paradise (1994, p. 487), “la autonomía no se presenta como un desarrollo individualizado de actividades sino que se manifiesta dentro de un contexto interaccional”. Pero las interacciones se caracterizan por una manera en que se está juntos pero sin una atención directa de parte del adulto, la autora habla de una actitud “pasiva” que nutre al comportamiento autónomo del niño.

En la misma línea Bertely (2000, 2011) construyó la categoría analítica de “Aprendizaje autónomo, voluntario e independiente” para dar cuenta de la forma en que niños y niñas mazahuas de una escuela primaria organizaban su aprendizaje desde su modelo cultural de socialización temprana. La investigadora dio cuenta de:

(...) los comportamientos valorados socialmente al interior de la comunidad, como la independencia, la decisión y el dominio personal, a la vez que las fuertes responsabilidades que los niños asumen desde pequeños. Tales rasgos de la socialización temprana (...) parecen incidir tanto en la manera voluntaria y autónoma en que los niños aprenden, como en las adaptaciones docentes construidas en el aula. (Bertely, 2000, p. 13).

De manera coincidente con la experiencia de la autora, aunque con ciertos matices, fue común a todas las culturas de los actores de esta investigación la realización de actividades heterogéneas; sus comportamientos raramente se enfocaron a una sola cosa y menos si ésta había sido impuesta por algún adulto. Dentro del aula, varias de las niñas y de los niños realizaban actividades diversas, parecían distraídos pero no lo estaban pues podían retomar la actividad grupal y participar atinadamente. Al parecer, a los maestros indígenas no les preocupaba mucho lograr un salón con todos los niños atentos a su voz y haciendo lo mismo, estas prácticas cotidianas dentro de la escuela las podemos asociar con la independencia, valor socializado en sus familias.

Por su parte, Paoli (2003, p. 101), discute la particularidad de la autonomía de las niñas y niños indígenas tseltales, esta cultura considera que alguien educado o capaz es

aquel que ha llegado a serlo de un modo personal, a través de una síntesis individual pero para desde ahí unirse al grupo. A diferencia de la anomia de los individuos que conforman las “tribus” urbanas de la época posmoderna que señala Maffesoli (2004), configuradas como reacción al individualismo que privaba en la modernidad, Paoli (2003) puntualiza que el grupo o la comunidad indígena no anula al sujeto sino que lo conforma; procura que “germine” la autonomía individual. El niño es capaz de tomar sus propias decisiones pero desde los fines sociales de su “gente”.

De manera semejante a los niños tseltales, nuestros actores, conforme adelantaban en su educación y edad⁷⁸ no solo obedecían sino que tomaban decisiones. Algunas de las niñas y los niños nahuas parecían revelar su autonomía al mostrar su participación, reciprocidad y responsabilidad con el grupo familiar; pero a diferencia de las comunidades chiapanecas, en donde se respeta la decisión del niño para no ir a trabajar⁷⁹, para ciertos niño/as en esta investigación, dejar de ir a vender o a trabajar no era una opción, sino una demanda familiar-colectiva. Nuestros actores nahuas, navegaban entre la obligación y el aprendizaje situado como parte de su educación endógena para desarrollar su autonomía, entre esos intersticios construyeron diferenciales de autonomía como expresiones de la reinterpretación intercultural.

La mayoría de los niños y de las niñas de diferentes etnias, trasladaban la asunción voluntaria de responsabilidades al ámbito escolar. En el interespacio cultural de la escuela, los pequeños actores que aquí interesan desplegaron estrategias, tales como la negociación, para apropiarse de los espacios institucionales. Por ejemplo, los infantes que sí se interesaban en la escuela seguían las reglas de disciplina de la institución y del aula de manera voluntaria. Tal fue el caso de Fresita, niña nahua, de segundo grado, quien era de mayor edad y poseía “el entendimiento” (Cervera, 2008; Paoli, 2003) más desarrollado que sus compañero/as del salón. A la niña le gustaba participar y para ello, seguía la norma: levantaba la mano y se ponía de pie. Las participaciones de la niña fueron pertinentes, si se trataba de leer, lo hacía y comprendía el texto, corregía los errores que escribían sus compañeros en el pizarrón diciendo “¡No

⁷⁸ En la sección “Cuidan a los suyos-familia” del capítulo “Cuidado de los suyos: Reconfigurar el *nosotros* para ser entre los *otros*”, se encuentran más detalles sobre la independización de los infantes.

⁷⁹ Véase Paoli (2003) y Sartorello (2013), entre otros.

así no, es así...!", daba alternativas de solución a los problemas planteados por los maestros. Los y las compañeras la observaban e imitaban sus actitudes pues se daban cuenta de que la niña lograba ser vista y escuchada. El papel de "buena estudiante" que llevaba a cabo Fresita era una forma de negociación que le permitía posicionarse en un lugar en la escuela, frente a las autoridades y a sus compañeros.

Otro grupo de niños y niñas, hacían las actividades propuestas por los docentes aunque no estuvieran siempre "calladitos y sentaditos" en su silla, pues algunos iban y venían o trabajaban de pie o apoyando una rodilla sobre la silla. En este sentido, las prácticas de algunos niños y niñas indígenas, aun en la escuela urbana, fueron coincidentes con lo reportado en las comunidades indígenas por autoras como Bertely (2000) y E. Martínez (2008). De aquí que estas autoras han denunciado la falta de pertinencia de la escuela general al intentar obligar a las niñas y a los niños indígenas a trabajar relleno o copiando páginas sentados en una silla y sin moverse dentro de un aula puesto que va en contra del respeto a la autonomía como valorpreciado y socializado desde pequeños en sus culturas. En el caso de la escuela que nos ocupa, nuestros actores podían ejercer su autonomía con un alto grado de libertad.

No obstante, unos cuantos niños y niñas indígenas trabajaron de manera individual, sobre todo cuando se les solicitó "copiar en su cuaderno", pero reiteradamente y en silencio, se levantaban de su silla para mostrar su cuaderno al o la profesora y verificar el correcto avance de la tarea. Finalmente, se escuchaba "yo ya acabé" para anunciar al docente que se someterían a la última comprobación de su trabajo, esperando con paciencia su turno. Es importante señalar que estas prácticas no siempre significaban dependencia, sumisión o asimilación, por el contrario, las niñas y los niños como actores, se aseguraban de hacer bien la tarea y de cumplir con la responsabilidad asumida voluntariamente como estudiantes, eran agentes que se ubicaban de la mejor manera dentro de las limitaciones de la educación escolarizada.

Pero en otras ocasiones, se observó que aun la actividad de copiar en el cuaderno, los actores aquí referidos la realizaron de manera colaborativa, por ejemplo, en la clase de computación, David le dictaba a Jacob lo que leía en la computadora y ambos escribían lo dictado en su cuaderno.

Con frecuencia, durante el proceso investigativo se pudo observar que muchas niñas y niños realizaban actividades paralelas y heterogéneas⁸⁰ de manera autónoma, libre o independiente, en unos casos de las instrucciones institucionales por tanto, sin un sentido instruccional y en otro, como una estrategia pedagógica deliberada la cual es discutida más adelante como una forma de organización del aprendizaje.

Ahora bien, quienes se interesaban por algún contenido escolar, bajaban el ruido y disminuían las actividades paralelas pero la mayoría perdían el interés después de algunos minutos. Por ejemplo, a muchos de nuestros actores les gustaban los videos y los observaban atentamente, pero por un período corto de tiempo, después cambiaban de actividad.

En contraste, también se encontró quienes deseaban permanecer más tiempo con la actividad propuesta por el docente, en la clase de teatro, las niñas participantes se interesaban tanto en su obra que atendían a las indicaciones del profesor, las cuales fueron pocas ya que ellas y ellos creaban sus diálogos y actuaban con pasión. En la clase de danza se presentó el caso de Yazmín, a quién le gustó crear, imaginar y actuar, a ella la sesión le pareció muy corta. Cuando la maestra les advirtió que faltaban quince minutos para salir, ella comentó: “¿quince minutos? ¡Noo!, faltan 20”, la niña trataba de alargar el tiempo y cuando la maestra avisó que la clase había terminado ella exclamó: ¿Tan rápido?

Se infiere de los ejemplos anteriores que las actividades que permitían un mayor grado de autonomía de parte de los estudiantes, evitaban que éstos dejaran la tarea para dedicarse a otra cosa.

Otra expresión de autonomía se transparentó en la lentitud con la que una gran mayoría de infantes observados iniciaban alguna actividad escolar o atendían a un llamado, tanto de otros niños, como de los adultos. En más de una ocasión se observó en el rostro y en los movimientos corporales de Evelia, niña mestiza, su desesperación por estas actitudes de sus compañeros indígenas. Por ejemplo, en la clase de teatro o en la biblioteca, ella repetía: “¡niños ya!” cuando los y las demás se tardaban en atender a los llamados de su profesores o de ella misma. Hasta que se escuchaban frases como

⁸⁰ Conceptos teóricos tomados de Bertely (2000).

“ya casi nos vamos...”, estos infantes se apresuraban a iniciar o terminar el trabajo propuesto.

Durante la investigación se pudo apreciar que con frecuencia los y las niñas llegaban tarde a la escuela, no se sujetaban a los horarios ni a citas establecidas. Si la institución no los dejaba entrar a clases como consecuencia de sus impuntualidades, esto no los afectaba pues se quedaban jugando afuera de la escuela en el CDIL. Esta misma actitud se observó en algunos adultos, independientemente del grupo cultural, por ejemplo, cuando el doctor “ya casi se iba”, ellas y ellos llegaban a buscar consulta y medicamentos, en palabras y con actitud muy calmada de nana Linda, cuando se le instaba a que fuera a su consulta: “¡Al ratito!, al ratito va, que al cabo todavía no se van” (*sic*). En festejos escolares que incluían a las familias, se reunían cuando “ya casi comenzaba” (el evento en cuestión).

De manera sintética, en el proceso investigativo se pudo apreciar que el actuar autónomo es uno de los ejes con el que en la ciudad, el grupo de niñas y niños indígenas observados, organizan sus aprendizajes y esta forma de hacerlo es fomentada por la institución. Lo observado en el campo se complementa con la concepción de Bertely (2000) y Touraine (2000, 2005), para considerar a la autonomía como: la posibilidad que tienen los actores de elegir con libertad y de obrar con independencia de presiones externas, según su reflexión, racionalidad y motivación para asumir de manera voluntaria las responsabilidades familiares y comunitarias como el acompañar y el cuidar.

5.4.3 Formas de organizar el aprendizaje para habitar el interespacio

Encontramos varias formas en que los actores de la investigación organizaban sus aprendizajes de manera autónoma: la observación e imitación; el hacer, las actividades paralelas, la participación, imitar a sus figuras de autoridad, preguntar, hablar en voz alta, imaginar y averiguar. Algunos estilos tenían un tinte más fuerte de las prácticas socioculturales heredadas pero también se presentaban otras donde nuestros actores, como sujetos de su historia, habían incorporado elementos nuevos de la escolarización formal de las escuelas urbanas, por así convenir a sus intereses. Por ejemplo, el “aprender averiguando” se considera una expresión de la reinterpretación

intercultural porque recupera varias formas o estilos para aprender que ellas y ellos han vivido en el interespacio cultural. Estas formas se describen en los siguientes párrafos.

5.4.3.1 La observación, forma preferida para el hacer

Los estudiantes llegan a la escuela con saberes culturales, los cuales son más que conocimientos específicos, son también formas de conocer o socializarse con los otros y con el mismo objeto de aprendizaje. La evidencia científica ya ha dado cuenta de que la observación es la estrategia preferida para el aprendizaje en el caso de los infantes indígenas.

La observación es una capacidad innata al ser humano que le permite aprender de las acciones de otra persona y de las consecuencias de estas acciones sobre ella para después imitarla, es un proceso complejo que implica varias habilidades que van más allá de la percepción visual. Por ello, en este documento se hace una sinonimia entre observación y “aprendizaje observacional”, porque en coincidencia con Paradise (1991, p. 3), sostengo que la observación desencadena acciones y conocimientos relacionados con ella. El énfasis en la observación como práctica sociocultural de aprendizaje que pusieron nuestros pequeños actores, se apoyó en su actitud de autonomía y su capacidad de tomar la iniciativa. Pero, en el contexto escolar, la autodeterminación y su actitud de autonomía no fueron individualizadas sino que en gran medida se convertían en un quehacer colectivo, en palabras de Paradise (1991): “De todas maneras, en el carácter de la participación individual que constituye esa colectividad se encuentran indicaciones de la iniciativa individual, la autonomía y la autodeterminación”.

En la presente investigación, la mayoría de los infantes indígenas, independientemente de la cultura, utilizaron la observación como estrategia preferente o inicial de aprendizaje. La observación organizaba el trabajo colectivo entre alumnos, la manera de ayudarse mutuamente en la realización de sus tareas, y el tipo y uso de verbalizaciones.

Independientemente del grupo cultural, observar al otro para imitarlo fue la forma más común de organizar el aprendizaje. Este tipo de aprendizaje observacional fue utilizado, en el caso de algunos actores nahuas en el contexto extraescolar, mientras que

en la escuela, se identificó con más fuerza, en la y los niños de la cultura p'urhepecha. Por ejemplo, en la clase de computación, Alexis, niño p'urhepecha, se quedó viendo lo que su compañero nahua, Cristóbal, hacía para apagar su computadora, puso atención a lo que sucedía con la pantalla hasta que se cerraron todos los programas y la máquina se apagó. Esta acción la repitió en otros espacios como en la clase de biblioteca, donde Benito (niño ñahñú) se levantó de su asiento, se acercó a la manta que proyectaba un video y se quedó de pie viendo la película; Alexis observó a Benito y después, también se puso de pie y permaneció parado prestando atención al video. Nuestros resultados son similares a los obtenidos por Mejía et al. (2013) en una comunidad p'urhepecha. Las investigadoras encontraron que los niños aprendían “nomás viendo” porque desde pequeños “están mirando” a sus figuras de autoridad que los instan a aprender a través del observar y del hacer: “*mira vamos a hacerle así*” (p. 1031). En nuestro estudio, algunos infantes nahuas utilizaban el “así” para que los compañeros los observaran y luego imitaran sus haceres. Como bien menciona Paradise (1994), el poco lenguaje verbal que utilizaban la mayoría de las y de los niños era para puntualizar algo o hacer más efectiva la comunicación del hacer dado por la observación.

En varias ocasiones dentro de las aulas, se pudo apreciar que las niñas nahuas de primero y segundo, los niños y la niña p'urhepecha, y los niños hñãñho observaban en silencio y con mucha atención desde un segundo plano lo que acontecía en clases o la participación de alguno de sus compañeros, pero cuando se les requería, participaban activa y atinadamente. En la clase de computación se pudo notar la forma que tomaba la observación en los niños p'urhepecha, quienes dejaban de lado su actividad para observar a los compañeros nahuas realizar la tarea. Esta observación se daba de una manera atenta, los niños p'urhepecha se quedaban sentados e inmóviles para observar detenidamente con una clara intencionalidad, sin distracción en su mirada y sin formular preguntas, ni verbalmente ni por su expresión, parecía que buscaban información relevante aunque no la llevaran a la acción de manera inmediata. Algo similar reportó Paradise (2006) con dos niños mazahuas: “El alumno que recibe la ayuda no hace preguntas ni comentario alguno; permanece completamente inmóvil y observa cómo el otro realiza el trabajo atento a todo lo que hace con mucha concentración” (Paradise, 2006, p. 10).

En ocasiones, cuando la observación se traducía en la imitación de los infantes nahuas, los niños p'urhepecha no tenían mucho éxito. Por ejemplo, en la clase de computación, la maestra les había pedido que dibujaran una tabla en su cuaderno, los niños nahuas le exigían que les pusiera la muestra, Johnny los observó y los imitó. El niño le exigió a la maestra mestiza de computación: “hazme las rayitas”, al parecer, esta actitud del niño fue tomada como una lucha de poder, porque no solicitó sino que exigió la ayuda y la maestra contestó molesta: “No, no Johnny, no te lo voy a hacer” y no se las hizo. Los niños habrían aprendido el formato de las tablas, si la maestra hubiera sabido que no se trataba de confrontación, sino de una forma de aprender, propia de los estilos socioculturales en las dos culturas indígenas involucradas. Mejía-Arauz et al. (2013) afirman que el aprender observando se da en “compañía con un sentido colaborativo” donde las y los niños forman parte del grupo haciendo lo que les toca, que es aprender la tarea “nomás mirando” y cuando se requiere la pueden ejecutar. Ilustro el caso de Alexis, niño p'urhepecha: en el festejo del Año Nuevo P'urhepecha, tata Lalo, estaba en la mesa de honor y cuando pasó la bandera de la nación p'urhepecha, se puso de pie y levantó el brazo derecho con el puño cerrado. Alexis lo observó con atención y luego hizo lo mismo.

Aunque en la práctica es difícil encontrar el límite entre el aprender observando y lo que aquí se ha denominado como *Aprender copiando o imitando*, en esta tesis, se separan para su análisis. Los orígenes del *Aprender copiando o imitando* fueron dos, por un lado, como ya se ha venido señalando, era una estrategia derivada de la observación y por otro lado, fue promovida de manera transversal por las docentes.

Aprender copiando o imitando fue para los infantes aquí referidos, pasar del aprendizaje observacional al aprendizaje práctico. La práctica de su socialización temprana de observar e imitar, ha sido una estrategia útil también en el interespacio cultural del contexto escolar-urbano. Veamos un fragmento de la clase de danza donde estaban imaginando que paseaban en patines:

“Licenciado” observa a la maestra, luego como apenado, a Estefanía y a la cámara, la niña está muy seria y concentrada poniéndose los patines imaginarios, entonces también lo hace él. (ROE10).

La estrategia de imitar o copiar la utilizaban ciertos actores como una acción que les permitía resolver problemas de la vida cotidiana en la ciudad, tales como subirse a los autobuses para transportarse y no irse caminando; comprarse cosas en las tiendas o vestirse y hablar como los ciudadanos.

El *aprender observando, imitando o copiando* que surge de la socialización temprana de algunos actores implica procesos de reflexividad en el actuar y la toma autónoma de decisiones con sentido colaborativo. Por tanto, el aprendizaje observacional dista mucho del acto de “copiar” conocido en el mundo occidental como una práctica fraudulenta e individualista.

En el caso del *Aprender copiando o imitando*, promovido como estrategia pedagógica, en los primeros niveles de escolaridad fue bien recibida: la maestra escribía algo en el pizarrón y les pedía a los y las estudiantes que lo copiaran, niñas y niños observaban detenidamente lo escrito y luego comenzaban a transcribirlo en su cuaderno, de cuando en cuando, volvían a observar el pizarrón y seguían copiando⁸¹. En el grupo de quinto y sexto este método ya “no les gusta” porque “es bien aburrido” como lo expresó Martín Castillo, niño nahua, cuando prefirió salirse de su salón a seguir las instrucciones de la maestra mestiza quién suplía a la maestra Soona: “es que ella nomás nos pone cosas en pizarrón y nos pone a copiar”. Se infiere que este niño y sus compañeros se dieron cuenta de que algunas docentes utilizaban la actividad más para el control disciplinario que como vehículo de aprendizaje, en palabras de la maestra Soona: “uno tiene que saber cuándo usar una estrategia, por ejemplo, después del recreo vienen muy inquietos, poco a poco se ponen a trabajar o *los pongo a que copien en su cuaderno*”.

El aprendizaje observacional o el imitar y copiar desvinculado de un hacer participativo que se pretenden en algunas aulas resulta contradictorio para la estrategia observacional aprendida por la mayoría de las niñas y de los niños indígenas. Junto con Bertely (2014), afirmamos que el aprendizaje observacional pertinente para las y los

⁸¹ Al analizar la estrategia, se puede ver que este tipo de “copiar” no es una actividad mecánica y pasiva: las y los niños observan “detenidamente”, es decir, realizan un proceso reflexivo en busca del significado de lo observado o para imprimir el símbolo en sus mentes, después transcriben lo ya memorizado en su cuaderno, comparan lo escrito con lo observado, hacen correcciones si es necesario y comienzan el proceso nuevamente.

niños indígenas aún en la ciudad, requiere acompañarse de la participación pues como ya se ha repetido, estos niños aprenden observando y haciendo.

En este sentido, la mayoría de la niñez involucrada en esta investigación se apropió del conocimiento viviéndolo o experimentándolo, de tal forma que podían dar cuenta de él. Esto es lo que Giddens (2006) señala como reflexividad, el agente-sujeto es reflexivo, pero casi todos los y las niñas indígenas involucrados, aun en contexto urbano, aprendían en comunidad, no lo hacían solos. Veamos el siguiente fragmento del día de la devolución a la comunidad:

Entrevistadora: ¿Qué nos van a explicar aquí?

Zafiro: De la composta.

Zulema: Toda la comida desperdiciada la traemos aquí.

Zafiro: Mira, primero...sí y aquí nos traemos todo lo que...lo de la cocina y después de que lo dejemos ahí, le echamos tierra.

Dacer: ¡Hierbas!

Zafiro: Hierba seca y después lo movemos, lo cambiamos aquí con más y le echamos agua, tierra y después otra vez lo movemos y dejamos que se seque y luego lo pasamos acá y acá sirve para plantar más plantas (...)

Zafiro: Ahí hay, es una... una "lombricomposta" le llaman "lombricomposta".

(Se van caminando hacia un tanque tapado)

Zafiro: A estas les damos...así cáscaras y...también a veces naranja, manzana, cáscara para que ellos se lo coman. (ROE04).

En la secuencia anterior se observa que ellos y ellas expusieron lo que sabían hacer, donde el *hacer* fue más importante que la explicación en el proceso de aprendizaje. No explicaron en abstracto, como se intenta que hagan los alumnos en las escuelas convencionales. Lograban aprendizajes duraderos cuando lo hacían, por ejemplo, la actividad "hacer composta" no requirió ser estudiada pues se habían apropiado de ella. Como ya se ha dicho, *hacer* fue un estilo sociocultural de aprendizaje común en los actores de la investigación y converge con la categoría teórica de Bertely (2011) *Aprender haciendo* o la categoría *Aprendizaje experiencial* de Paradise (1987)

para dar cuenta del estilo de aprendizaje mazahua. Estas categorías apuntan a la experiencia, iniciativa, responsabilidad, coordinación, independencia y actividades paralelas (Bertely, 2011).

5.4.3.2 Aprender mediante actividades diversas⁸²

Los docentes de origen indígena en nuestra investigación se educaron en sus comunidades, por ello, no les preocupaba mucho tener un salón con fuerte control disciplinario y con niños atentos a sus instrucciones. Bertely (2000) afirma que *Aprender mediante actividades heterogéneas*, es un estilo sociocultural de aprendizaje común en niñas y niños indígenas que les permite desarrollar su autonomía. Sin embargo, es necesario distinguir las actividades heterogéneas y diversas planeadas con un fin pedagógico del conducirse sin medida. Por ejemplo, cuando se observó una de las aulas, al entrar al salón, se notó que tanto la maestra como las niñas y los niños estaban haciendo diferentes cosas; la maestra entregaba unos dibujos ya calificados a los alumnos, las niñas y los niños se estaban organizando para trabajar en equipos, las niñas gritaban y bromeaban entre ellas, aventaban sus cosas de sus mesas y las movían. La maestra justificó estas actitudes diciendo: “¿Querías ver a las niñas empoderadas? Aquí las tienes y mira a los niños calladitos, solamente las ven”. Otros niños gritaban: “¡silencio, silencio!”, unos más platicaban, buscaban o acomodaban sus cosas.

En el caso del maestro Spayco, éste expresaba, cuando se le preguntaba, que él sí programaba, con un sentido pedagógico, actividades de trabajo colaborativo paralelo y heterogéneo como leer, hacer experimentos, hacer poemas, hacer material para el aprendizaje de las operaciones matemáticas, hacerse cargo de responsabilidades para eventos de toda la escuela o resolver problemas relacionados con los conflictos intra e interétnicos mediante debates y mesas de discusión. Cabe mencionar que en un principio, sus estrategias didácticas fueron señaladas por algunas compañeras y por la supervisión escolar como falta de control del grupo (por el griterío dentro del aula), a decir de una maestra ñahñú: “él los deja que hagan lo que quieran y no les dice nada”. Las actividades del maestro p’urhepecha, fueron similares a las adaptaciones docentes

⁸² Estos conceptos teóricos fueron desarrollados por Bertely (2011).

de un maestro mazahua documentadas por Bertely (2000). La actuación del maestro también puede explicarse, en términos de Paradise (2006), como “colaboración tácita” pues más que tomar una actitud pasiva, el maestro, de manera consciente y voluntaria, adoptaba una actitud que les permitía a las y a los estudiantes con los que interaccionaba “tomar la iniciativa, definir y llevar a cabo la actividad que es el contenido mismo de la interacción”. En el salón convivieron niñas y niños con diferentes grados de avance en los aprendizajes esperados para sus niveles escolares y se relacionaron entre culturas: una mayoría nahua, algunos p’urhepecha, menos hñãñho y dos mixtecos. Cada equipo tenía diferentes tareas que podían realizar dentro o fuera del aula; en la biblioteca o en el área de juegos y lo hacían de manera coordinada, observándose entre ellos y en ocasiones, al líder del equipo, utilizando pocas palabras y ayudando a quienes no podían. Esta forma de trabajo permitía al maestro atender a quienes más lo necesitaban.

Sin embargo, en algunos momentos de la observación en el aula, se apreció que varios estudiantes no hacían caso de las indicaciones del profesor, aunque él les pedía de manera repetida que se sentaran y trabajaran en voz baja, por lo que el griterío era evidente. Es necesario reconocer que, a pesar de sus esfuerzos, en algunos momentos, al maestro le era difícil establecer los límites entre la indisciplina sin sentido y el ejercicio de la autonomía mediante las actividades diversas con fines pedagógicos.

Las exposiciones orales de los maestros, en especial de los mestizos, fueron otras situaciones donde se apreció con mayor frecuencia que varios estudiantes realizaban actividades paralelas, como se muestra en la siguiente secuencia, en la clase de computación, donde la maestra estaba tratando de enseñarles a las niñas y a los niños a hacer una tabla en su cuaderno:

(...) La maestra sigue explicando pero solo Giovanni, niño nahua, la sigue y Evelia, niña mestiza, dibuja en su cuaderno. Sin hacer el menor caso de lo que explicaba la maestra, Yakelin se levanta con su cuaderno y va con la maestra a entregárselo, de regreso a su lugar, observa lo que hace Evelia. Alexis, niño p’urhepecha está jugando con su pantalla abriéndola y cerrándola. (ROE06).

En este caso, la maestra no comentó tener la intencionalidad de usar la estrategia pedagógica del desarrollo de actividades heterogéneas y coordinadas como lo hizo el maestro p'urhepecha con el mismo grupo. Al parecer, niñas y niños se apropiaron de la clase y de manera autónoma y voluntaria, hacían sus actividades, se movían de sus lugares, sin voltear a ver a la maestra, pero ésta respetó la forma de trabajo de sus alumnos, aún de Alexis que no trabajó. Parafraseando a Bertely (2000), ésta heterogeneidad supondría autonomía. En otros momentos, durante la misma clase, los niños y las niñas sí organizaron sus aprendizajes de manera heterogénea. Veamos...

David y Jacob están contando y revisando su computadora parece que siguen a la maestra aunque no volteen a ver el pizarrón (...) Emmanuel le pide a la maestra que vaya pero él va hacia ella. Alberto pone atención a su computadora. Evelia y Martha están en silencio trabajando aunque Evelia va muy avanzada. Cristóbal y el equipo de David y Jacob están trabajando al igual que Vanessa y su compañera, se están dictando. (ROE06).

Casi en todos los casos se observaron actividades heterogéneas como expresiones matizadas de autonomía, las cuales, como sostendría Castoriadis (1997), son posibles por el ambiente de libertad y respeto instituido por la institución escolar.

5.4.3.3 Participación y trabajo colaborativo: prácticas interculturales

Durante el proceso investigativo fue frecuente encontrar a niños y niñas indígenas participando colaborativamente en actividades dentro del aula o en los espacios escolares.

Para efectos de este documento, se reedita el concepto de Palma (como se citó en Márquez, 2014) y se entiende por participación una forma de intervención social donde los niños y las niñas indígenas en la ciudad “se ven a sí mismos como actores protagónicos, se reconocen unos a otros y actúan en función a las necesidades, intereses y demandas que les son comunes” (p. 38).

En el caso de la presente investigación, el tema de la participación aparece articulado al contacto intercultural conformado en el interespacio, por ello, muchas de las

relaciones entre los actores que participaban en una actividad no eran simétricas, sino luchas de poder entre actores ubicados en posiciones diferentes. Para Márquez (2014), participar requiere tomar decisiones en asuntos de interés colectivo, por tanto es una acción social, los agentes participantes mantienen relaciones simétricas de cooperación y de corresponsabilidad, poseen un sentido de pertenencia e identidad con el grupo con el que colaboran.

Como ya se mencionó, el Centro Educativo Intercultural Nenemi, abría oportunidades para que las niñas y los niños practicaran la participación, por ejemplo, la realización conjunta de los eventos escolares, el ejercicio de su derecho al voto o la intervención en la asamblea estudiantil, entre otras acciones que iban configurando su capacidad de participación social.

Varios actores de esta investigación expresaron su capacidad de colaboración mediante un diálogo intercultural en diversas acciones, una de ellas consistió en que alguno/as compartían con los compañeros del aula, de la escuela, del Centro y de la ciudad de León sus saberes y haceres. Por ejemplo, en el siguiente fragmento se observa que un niño nahua trasladó a la escuela los saberes comunitarios enseñados por su mamá, quién a su vez, los aprendió de su papá:

En el huerto de hortalizas, el día de la devolución a la comunidad:

(...) La mamá de Jacob acababa de explicar la siembra de las acelgas, se le pregunta al niño, quien estaba observando en silencio lo que sucedía en el huerto:

Entrevistadora: A ver Jacob ¿qué nos vas a contar del huerto? ¿Tú como participaste o tu salón? ¿Qué hicieron aquí?

Jacob: Sembramos.

Entrevistadora: ¿Qué sembraste?

Entrevistadora: Frijoles y habas.

Entrevistadora: Frijoles y habas ¿y tú ya sabías sembrarlas o quién te enseñó?

Jacob contesta rápidamente y sin titubeos: ¡Sí! Ya sabía.

Entrevistadora: Y ¿quién te enseñó?

Jacob: Mi mamá. (ROE04).

El niño y su madre nahuas compartieron con *los otros* algunos de los saberes transmitidos en tres generaciones de su familia. De manera similar a las otras culturas indígenas mexicanas tanto de esta investigación como a lo reportado en la bibliografía (Caballero, 2002; Mejía et al., 2013), en la socialización temprana, las y los niños indígenas deben aprender costumbres, tradiciones y normas de comportamiento pero también conocimientos específicos de la actividad a la que se dedica la familia. En sus pueblos o comunidades de origen estos saberes se transmiten de una generación a otra.

La mayoría de los actores involucrados en esta indagación contaban con un bagaje de conocimientos que aprendieron antes de ingresar a la escuela. Por ejemplo, Jacob ya sabía sembrar porque aprendió con su familia “desde chiquito” como dijo su mamá, pero pudo recordar, aplicar y compartir esos saberes con sus compañeros debido a que la escuela abrió “la clase de huerto”, pretendiendo rescatar los saberes comunitarios de los grupos originarios.

En congruencia con su discurso, la escuela está instituyendo espacios que parten de los conocimientos y experiencias de los alumnos y permiten el aprendizaje, valoración y respeto de sus propias costumbres y tradiciones.

Por ejemplo, en el festejo del Año Nuevo P’urhepecha, Parakata escuchó con gran atención la explicación que dio su papá, el maestro Spayco, sobre esta ceremonia de su pueblo que se lleva a cabo en la noche, cuando “Araro Joskuecha”, la constelación de orión, está a la mitad de su trayecto, es el “cambio del tiempo nuevo”. El festejo del Xochitlalis, ritual nahua para agradecer las cosechas y pedirle a la madre tierra permita otro ciclo de siembra, es un ejemplo más, donde los y las niñas aprendieron haciendo y participando ya que la maestra de origen nahua, utilizó la tradición oral como una estrategia didáctica que terminó en hacer el altar a Tonantzin, Diosa madre de la tierra:

(...) Les dije a los niños que mi mamá nos cuenta que una vez iba pasando San Isidro Labrador por el pueblo pidiendo agua porque tenía sed, nadie le dio y se fue a otro pueblo más arriba y ahí sí le dieron, por eso, nuestro pueblo se quedó sin agua y el de arriba no. Hubo un problema porque maestra Elena les dijo a las niñas y los niños que colocaran la comida que les sobrara y ¡no! se ofrece primero

a la madre tierra y después se comparte y no al revés, pero es que las culturas son diferentes. (ROE12).

La maestra nahua compartió su leyenda y tradición⁸³ y permitió que algunos niños y niñas nahuas recordaran el ritual celebrado en sus pueblos y otros más lo conocieran, pues ya nacieron en las periferias de la ciudad de León, Guanajuato, donde no hay tierra para sembrar.

Los y las niñas de otras culturas así como los docentes, al participar en el evento, conocieron y comprendieron la cosmovisión nahua ya que la maestra mestiza del CDIL, por ignorancia y posiblemente con la intención de “no desperdiciar”⁸⁴, fue irrespetuosa hacia la Madre Tierra al decirles a los niños que pusieran en el altar los alimentos que les sobraran cuando debían ser las primicias. Sin embargo, la maestra nahua también aprendió a ser tolerante y paciente pues reconoció que la maestra mestiza actuó por desconocimiento y no por darle poca importancia a sus tradiciones; la maestra nahua también fue deferente del actuar de la mestiza justificándolo “*es que las culturas son diferentes*”. Este ejemplo, muestra que el conflicto intercultural puede ser un campo de aprendizaje del diálogo y reconocimiento desde y hacia los actores, lo cual fue posible porque la escuela brindó la oportunidad de la participación de los infantes en la tradición del pueblo náhuatl, pero también porque varios niños y niñas de diferentes culturas decidieron de manera voluntaria participar en el evento. El aspecto colaborativo que tiene la participación social se destacó en varios de los y las niñas, en especial de la cultura nahua, en los eventos institucionales, donde organizaron las tareas de manera cooperativa. Por ejemplo, el día de la devolución a la comunidad, el Centro Educativo Intercultural Nenemi abrió sus puertas para que los visitantes pudieran conocer lo que pasaba en un día de trabajo en la escuela.

A decir de su maestra, las niñas y los niños de quinto y sexto investigaron y se organizaron para explicar el uso de las plantas medicinales que cultivaban, las niñas se alternaron para hablar:

⁸³ Sincretismo entre la religión católica (San Isidro Labrador) y la nahua (Diosa Tonantzin)

⁸⁴ La maestra mestiza Elena se caracterizaba por su compromiso con el medio ambiente y la ecología.

Zafiro: Tenemos aquí vaporub, romero, lavanda, citronela, este sirve para dolor de...este sirve para amibas y para limpiar la sangre.

Zulema: Venimos a plantar estas plantas...para que haya más...

Zafiro:... Plantas medicinales...para lo que nos pase, nomás venimos a agarrar aquí...hacemos té o algo y ya con eso nos curamos. (ROE04).

Veamos un ejemplo más del día del festejo del Xochitlalis (Figura 16):

(...) el grupo de tercero y cuarto estaba haciendo raspados de limón. Evelia (mestiza) le ponía el sabor limón al vaso de hielo que le pasaba Dacer (nahua), Parakata (p'urhepecha) le colocaba la cucharita. Atrás de la mesa estaba una carretilla con el hielo y Vanessa (hñãñho), Giovanni, Emmanuel, Fanny y Cristóbal (nahuas), estaban raspándolo, casi no podían hacerlo por lo que se turnaban y entre ellos se daban ideas de cómo hacerlo mejor y más rápido. El papá de Vanessa hace y vende raspados y ella les decía cómo sacar el hielo. (ROE12).

Ya que esta forma de trabajo colaborativo fue de llamar la atención, se le preguntó a su profesor p'urhepecha si él los había organizado, a lo que contestó: "No, es mejor que ellos hagan las cosas, así aprenden, ellos se pusieron de acuerdo y todos cooperaron (...) Ellos se organizan y ponen sus reglas. La regla de ellos fue que sino cooperaban... ¡pos no había raspado!" (Figura 16).

Figura 16 Trabajo colaborativo



Con los ejemplos anteriores he querido ilustrar que las interacciones de las y de los actores implican un aprendizaje interaccional cooperativo y participativo derivados de las prácticas socioculturales indígenas. Pero la participación de nuestros pequeños actores y el papel de sus docentes, también puede leerse desde el paradigma de la cognición situada. Se parafrasea a Díaz Barriga (2006) para hacer notar que los teóricos del aprendizaje situado puntualizan la importancia de la influencia de los agentes educativos, en este caso de la maestra hñähñu y del maestro p'urhépecha, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades de los estudiantes y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco. Los eventos institucionales fueron recursos pedagógicos que promovían el aprendizaje colaborativo, la participación social y el diálogo intercultural entre los estudiantes.

En todos los grados escolares, de manera transversal, se pudo apreciar que los actores se apropiaban de la organización de sus aprendizajes y modificaban las actividades propuestas por los docentes para trabajar. Los profesores colocaban a sus estudiantes en pares, pero sin importar la cultura, los pequeños estaban “juntos pero separados” (Paradise, 1994) trabajando cada quién en su tarea. Se responsabilizaban por su trabajo individual pero buscaban ayuda con los cercanos a través del intercambio constante de comentarios, su cooperación y organización se basaba en la observación de los compañeros y en cierto momento, comparaban sus cuadernos, en ocasiones corregían con base en el otro pero no para “copiar” sino para comparar y contrastar. Durante la realización de cualquier actividad o tarea, muchos de los niños y de las niñas tomaban la iniciativa para trabajar colaborativamente y cooperaban entre sí con un intercambio constante y espontáneo en grupos flexibles. Por ejemplo, en el aula de tercero y cuarto, la mayoría de los pequeños mostraron una actitud cooperativa cuando el maestro los organizaba por equipo, pero en varias ocasiones no respetaban el equipo asignado por el docente y se cambiaban constantemente.

Como resultado de la investigación, se encontró que la empatía de las y de los actores con su maestro/a era un motor para la participación social que permitía a su vez organizar sus aprendizajes. Las convenciones occidentales de cortesía como saludar o dar las gracias, no fueron adoptadas por un grupo mayoritario de niñas y niños indígenas.

Sin embargo, en el grupo de tercero y cuarto las niñas y niños aprendieron a recibir y despedir en coro y poniéndose de pie, con un “¡Buenas tardes!” o un “¡Gracias! a las autoridades que entraban al salón, estas acciones dieron cuenta del posicionamiento de los actores como aprendices de quien consideraban una figura de autoridad: su maestro p’urhepecha. Respetar a las personas mayores, es una característica de socialización temprana en la cultura p’urhepecha (Mejía et al., 2013) y como un resultado del contacto intercultural del propio maestro, su familia y su pueblo, este respeto lo tradujo en reglas de educación mestiza que él enseñaba a sus alumnos y además eran recibidas con agrado por el visitante como una primera impresión de un grupo cortés y “bien educado” por su maestro.

A diferencia de los estudios realizados en las comunidades de origen, en el interespacio cultural algunos de los actores de esta investigación están incorporando elementos de la sociedad receptora en la organización de sus aprendizajes conforme a lo que les útil en la forma de solucionar su vida escolar. Es un proceso de transformación debido a la reinterpretación intercultural. En los siguientes párrafos se detallan más estas situaciones.

5.4.3.4 Estilos de aprendizaje apropiados

Como ya se mencionó en párrafos anteriores, la mayoría de los infantes, con independencia del origen étnico específico, utilizaron la observación de manera privilegiada como práctica sociocultural de aprendizaje. Pero el aprendizaje observacional es un proceso complejo que expresa una atracción por saber sobre lo que se observa. De aquí surge el acto de interrogar que para Escobar (1999), es inherente a la naturaleza humana. Habla de la inquietud por trascender más allá de la experiencia de las cosas. La pregunta nace de la capacidad de descubrimiento, del asombro, todo conocimiento comienza con una pregunta.

Una gran mayoría de los pequeños actores de esta investigación agregaban la expresión verbal a las preguntas y cuestionamientos no satisfechos con la observación. Durante el proceso investigativo se encontraron varias maneras en que los y las niñas indígenas formularon sus preguntas, Van de Velde (2014) las clasificaría como preguntas de conocimiento (hechos, definiciones), preguntas de comprensión (ideas principales,

comparaciones), preguntas de aplicación (aplicación de conocimiento, reglas y normas) y agregaríamos, las preguntas de confirmación (para hacer bien la tarea).

Un ejemplo de este último motivo de preguntar se presentó con frecuencia con algunos niños considerados por la escuela como “buenos estudiantes”. Estos actores se preocupaban tanto por realizar correctamente la actividad encomendada que demandaban verbalmente la intervención constante de la maestra mediante interrogantes. Se aseguraban de haber comprendido perfectamente los cómo de la tarea a realizar. Si bien, estas actitudes pudieran leerse como dependencia del maestro, también es cierto que asegurar el éxito de la encomienda mediante la comprensión de la misma implica asegurarse un lugar en el contexto escolar. Se ilustra esta insistencia en preguntar con el siguiente fragmento en la clase de computación:

David le pregunta a la maestra: ¿Vamos a hacer un cuadro?

(Mientras la maestra atiende a otros niños, le contesta a David, quien insiste en la forma de hacer la actividad)

Maestra:(...) ¡Si vamos a hacer el cuadro!

David siguiendo a la maestra: ¿En nuestra libreta? ¿En nuestra libreta? ¿Voy por la regla?

Maestra: Mmmju, pero no necesariamente necesitas la regla, David.

David con rudeza: ¡Para hacer el cuadro! (ROE06).

La maestra, a diferencia de muchos docentes, aún de origen indígena pero ya asimilados por la escuela tradicional⁸⁵, no consideraba que David “de plano no razonaba nada” porque tenía “la mala costumbre de preguntar y preguntar” porque era “muy flojo” y quería “las respuestas de todas las actividades”. A la docente no le era prioritario “avanzar en su programa”, de hecho, en esa sesión, muchos niños no concluyeron lo que ella había planeado. En términos de Giddens (2006), “preguntar y preguntar” fue una práctica recursiva que, en el caso de David, le brindó el logro de la tarea puesto que él y

⁸⁵ Ejemplos documentados por E. Martínez (2008, p.74), en su estudio sobre las relaciones intra e interétnicas en la ciudad de Puebla.

su compañero fueron los primeros niños en terminar su actividad, que además, hicieron correctamente.

Por tanto, se puede interpretar que fuera cual fuera el motivo que generaba las interrogaciones, todas fueron dirigidas a organizar sus aprendizajes. Así que, “preguntar para aprender”⁸⁶ se convierte en una expresión la reinterpretación intercultural.

Varios de los niños y niñas nahuas manifestaron de manera más evidente la incorporación de “preguntar para aprender” como estrategia de aprendizaje que los y las niñas de las otras culturas. Por ejemplo, cuando se le preguntó a Cristóbal sobre quién lo había enseñado a subir y viajar en el camión urbano, él contestó: “Nadie, yo vi y vi y si no sé algo... pos pregunto” (*sic*). Para aprender a moverse dentro del espacio urbano, el niño utilizaba, como primera instancia, el aprendizaje observacional heredado de su cultura: “...yo vi y vi”; cuando no podía resolver alguna situación por medio de la observación, incorporaba elementos de la cultura receptora: “...*Si no sé algo... pos pregunto*”. Cristóbal actuaba protagónicamente al vencer el miedo a la reacción del *otro* y preguntar para resolver sus situaciones problemáticas.

Las preguntas de conocimiento y comprensión fueron transversales al grado escolar y las utilizaban con frecuencia cuando se interesan por el contenido académico. Veamos solo otro ejemplo más en la clase de computación con el grupo de cuarto:

Giovanni (nahua): ¿Qué es Chocho?

Maestra: Es otra lengua, que se habla ¿dónde? ahí dice ¿no?

Cristóbal (nahua): De Chiapas.

Maestra: ¿En Chiapas?

Cristóbal: ¡Sí!

Giovanni: Oaxaca.

Maestra: ¡Oaxaca! (ROE06).

También fue posible encontrar preguntas de aplicación: ¿para qué es esto? lo utilizaron varios niños y niñas cuando sentían curiosidad por los aparatos electrónicos

⁸⁶ Tomado de Van de Velde (2014).

como bocinas de música, cámaras fotográficas o de video, eran formas de conocer, comprender y buscarle el sentido práctico a los objetos.

En esta tesis, se considera que el preguntar para aprender es un ejemplo de la reinterpretación intercultural que si bien, algunos niños y niñas indígenas ya llevaban como capital cultural (Bourdieu, 2009) al ingresar a la escuela, era desarrollado por la institución que nos ocupa. Hubo claras señales de que la mayoría de los estudiantes se sentían seguro/as para cuestionar, no solamente en búsqueda de aprendizajes o aclaración de contenidos escolares, sino como formas de reclamos ante la misma autoridad⁸⁷.

En el proceso investigativo se pudo apreciar que, de manera similar a cualquier aula, las y los niños indígenas tenían diversas habilidades individuales para el logro de los aprendizajes y también los profesores privilegiaban, deliberadamente o no, ciertas prácticas docentes de acuerdo con su experiencia de escolarización. Un estilo frecuentemente utilizado por los infantes, fue el uso del habla en voz alta, el cual se encontró en cuatro formas diferentes: “pensar en voz alta”, la repetición-memorización, la adivinación-anticipación y la irrupción en voz alta, al mismo tiempo y sin tomar turno. Con respecto a esta última, fue frecuente y transversal en las tres aulas, observar a un grupo mayoritario de niños y niñas hablar al mismo tiempo y sin escucharse, ni esperar su turno para participar, a veces levantaban la mano pero al mismo tiempo decían lo que querían.

Estas acciones se interpretan, más que como formas para organizar aprendizajes, como luchas de poder, pues ellas y ellos competían por ser escuchados y ser reconocidos como actores protagónicos. Por tanto, varios de ellos y algunas de ellas, gritaban sus saberes a modo de logros que los legitimaban ante los *suyos* y los *otros*. Por ejemplo, Zafiro gritaba muy alegre los resultados de su proceso cognitivo al hacer una división: ¡De a tres, de a tres! ¡Cinco, cinco, cinco! La niña manifestó con libertad su estilo propio de aprendizaje, ella “pensaba” en voz alta: “Se pone otro punt... ¡no, no! pone un cero al lado del cinco”. Pero además, la niña “pensaba” con movimientos

⁸⁷ Véase la sección de “Disonancias con la autoridad” del apartado: “Interespacio cultural: campo de las luchas de poder inter e intraétnicas.

corporales, con brincos, con idas y venidas por el salón, se levantaba y se sentaba de su silla. La maestra ñahñú permitió que la niña “resolviera el problema a su manera” como se los hizo saber a algunos niños que luchaban por el lugar que la niña tenía al frente del pizarrón. En sintonía con Bertely (2000) y E. Martínez (2008), se muestra que la profesora no manifestó preocupación por el control disciplinario ni por el tiempo destinado para el contenido. La maestra admitió que Zafiro participara sin tomar turno y explicó el algoritmo matemático mediante el proceso particular de la niña para resolver el problema. Para Gardner (1995) el estilo de aprendizaje de Zafiro se trataría de una “inteligencia cenestésico-corporal” porque usaba todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos.

Por su parte, Cristóbal también utilizó el “pensar en voz alta” de la siguiente manera: el niño leyó un pequeño párrafo de un libro, se quedó un momento en silencio y después gesticuló en voz alta algunas de las palabras que había leído, en seguida dijo alegremente: “¡a veces me sorprende!”. Cuando se le preguntó por el motivo de su sorpresa, afirmó: “Es que antes no podía leer ni una palabra y ahora leo hasta un párrafo”. Esta frase muestra que el niño, de manera reflexiva, se dio cuenta de que el contenido aprendido ya podía ser externado mediante la verbalización. El niño se sorprendió de sus logros y se legitimó como agente transformador de su propia historia.

La práctica de “pensar en voz alta” da cuenta de un proceso reflexivo de quien dialoga consigo mismo, es una forma de aprender que utiliza el habla y la escucha.

Se observó que un grupo mayoritario de las y de los estudiantes de primero y segundo año utilizaron la repetición en voz alta y la memorización para apropiarse de algunos contenidos curriculares o para aprender algunas palabras en diferentes lenguas. Por ejemplo, José, niño nahua, trataba de aprenderse la palabra *auani* que significa *conejo* en p’urhepecha y para hacerlo, se sentó casi inmóvil en su silla, no volteó a ningún lado, con la mirada hacia su mesita de trabajo, se golpeaba la cabeza repetidamente con las dos manos abiertas al mismo tiempo como para que “le entrara” la palabra y repetía en voz baja: “Auani, auani, auani”.

La repetición y memorización también se hicieron presentes como estrategias pedagógicas de la maestra nahua del grupo de primero y segundo para aprender el conteo de los números, tanto en castellano como en náhuatl, puesto que las y los

estudiantes repetían los números en voz alta y en coro junto con su profesora. Hay que aclarar que no siempre el aprendizaje memorístico es inconveniente, puede llegar a tener significado si se ancla en conocimientos o experiencias previas del estudiante, en el caso del conejo, la maestra les mostraba la imagen y la palabra escrita en castellano, náhuatl y p'urhepecha. En el caso de los números, la repetición iba acompañada con las manos, que marcaban los números. La repetición o la memorización es útil para aprender este tipo de conocimientos (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

El aprendizaje memorístico fue una estrategia presente en la vida escolar, tanto de parte de las y de los estudiantes como de los docentes, aunque en el discurso de Nenemi, este tipo de estrategia no era deseable. La memorización fue una forma usada por muchos niños y niñas para aprender a leer en castellano, ya que en la realidad no ha sido posible la alfabetización en la lengua materna.

Otra actitud de varios de los actores, frente a la práctica docente de formular preguntas, fue el uso de la imaginación para adivinar o anticipar la respuesta. En la siguiente sección se presenta el uso de la imaginación como estrategia de aprendizaje.

5.4.3.5 Imaginar y averiguar, formas de reinterpretación intercultural

La estrategia de aprendizaje llamada “el uso de la imaginación” también estuvo presente en las observaciones en el aula. Este hecho social⁸⁸, motor de la movilización de las familias indígenas a la ciudad, trasciende como práctica sociocultural con la que afrontan la interculturalidad presente en la escuela.

En el presente documento, se asume la perspectiva de Gómez (2007) para definir a la imaginación como:

La recreación de lo cotidiano como pelea del sujeto por otorgarse un lugar en el mundo, es poner atributos a la realidad, atributos que no tiene y ponerse atributos y colocarse como actor en una realidad que empieza a hacerse posible en la

⁸⁸ Appadurai (2001) sostiene que a partir de Durkheim, las representaciones colectivas como la imaginación, se han concebido como hechos sociales ya que se les considera realidades sociales objetivas porque trascienden la voluntad individual al cargarse de la fuerza de la moral colectiva.

cabeza (...), La imaginación es una puerta de entrada permitida al mundo, a la producción de sentido, a la esperanza. (pp. 19-20).

En el interespacio cultural de la ciudad las y los niños indígenas reafirman su pertenencia a su comunidad-familia evocada, en un mundo imaginado más igualitario. Parafraseando a Gómez (2007), diré que algunos de los actores de la presente investigación viven en la incertidumbre junto con sus padres, pero la imaginación les permite tener un lugar de llegada aunque experimenten la interculturalidad como un espacio de disputas y negociaciones, donde las pérdidas se asumen más con la esperanza de algo mejor que con resignación, porque, agregaría Appadurai (2001), la imaginación es emancipadora y proyectiva. Así lo expresaron algunos de los actores de la investigación cuando se les preguntó sobre el desalojo del CDIL que los obligaría a habitar su lote baldío: “no te preocupes, nosotros ya estamos acostumbrados y ahí estaremos mejor”. En palabras de Gómez (2007), la imaginación tiene que ver con la reorganización de la vida, del sentido, de la inclusión.

La imaginación se materializaba en los infantes aquí involucrados principalmente cuando ellos y ellas anticipaban las respuestas a lo que se les preguntaba.

La adivinación o anticipación de las respuestas fue algo transversal a los grados escolares pero la frecuencia de su uso fue disminuyendo conforme aumentaba su escolarización. A continuación se presentan algunos ejemplos de lo encontrado en las tres aulas.

En el grupo de primero y segundo, casi todas y todos los alumnos se divertían adivinando, les gustaba jugar a adivinar, tal vez por eso no reconocían cuándo se trata de leer o contar y cuándo de adivinar. Por ejemplo, las y los niños estaban leyendo/adivinando la fecha escrita en el pizarrón: “Hoy es jueves 16 de enero del 2014”, entre cuatro niños dijeron: “Hoy estamos a jueves...17...16 de... ¡Enero!...del 2014”. Algunos niños adivinaban y otros leían. Los niños repetían la fecha, no la habían leído, se la aprendieron de memoria. Si lo adivinado era correcto (enero), ello/as se sentían contentos porque les satisfacía hacer o contestar las cosas bien y ser reconocidos por los demás compañeros y también por los maestros.

En el grupo de tercero y cuarto persistió la tendencia de anticipar-adivinar respuestas. Veamos solamente un ejemplo en la clase de biblioteca después de que el maestro implementó como estrategia didáctica la observación de un video en el que Mireyita, niña nahua de primero, contaba la historia del colibrí. El maestro les preguntó sobre el tipo de narración que hizo la niña:

Maestro preguntando a la hermana mayor de Mireyita: ... ¿tú ya habías escuchado? Estaaa... ¿cómo la decimos? Es una leyenda, un cuento, un mito ¿qué será?

(Comienza el ruido y varios hablan al mismo tiempo)

Cristóbal: ¡Un mito!

(Siguen adivinando)

David grita: ¡Leyenda!

Estefanía levantando la mano: ¡Cuento!

David la voltea a ver, hace gestos de disgusto y dice: ¡No!

Estefanía grita con firmeza: ¡Cuento! (ROE08).

El maestro preguntaba pero los actores adivinaban o anticipaban la respuesta de una manera tan rápida que no parecía mediar la reflexión, más bien parecía una competencia entre ellos por “ganar” la respuesta correcta..

En el caso del aula de quinto y sexto, los y las niñas no aplicaban los conocimientos trabajados en la escuela sino que adivinaban o anticipaban la respuesta desde su experiencia ⁸⁹, por ejemplo, cuando debían responder a un problema de la venta de flores en las familias nahuas que implicaba una resta de ingresos y egresos:

Maestra: ¿Cuánto dinero quedó?

Unos dicen 3300, otros 4400...

⁸⁹ Si bien todas las personas partimos de nuestras experiencias previas o tempranas para apropiarnos de nuevos conocimientos, el matiz en las y los niños indígenas aun en el interespacio cultural, consiste en que estas experiencias son parte del proceso de socialización por lo que desde la educación endógena, en su mayoría tienen un fin pedagógico.

Maestra: A ver Martín Castillo es su problema

Martín Castillo pensando: ¡Mmmh! tres mil, *no pasa de tres mil*. (ROE 01).

“No pasa de tres mil”, el niño no hizo la resta, se imaginó la respuesta y solamente contestó lo que él había vivido. La práctica de anticipar y adivinar las respuestas desde sus experiencias previas está vinculada al uso de la imaginación.

El uso de la imaginación también se rescató como estrategia pedagógica en las clases de danza con las y los niños de primero y segundo o en la clase de teatro con el grupo de tercero y cuarto. Sin embargo, en la clase de danza, a los niños nahuas les costó imaginar lo que la maestra, les pedía, por ejemplo: ellos y ellas tenían que imaginar que tocaban una silla por todos sus lados y hacerlo a través de la mímica. Aunque los pequeños sentían curiosidad, tuvieron que materializarlo, Diego tomó la silla y la fue recorriendo con sus manos. Por el contrario, en la clase de teatro se observó que principalmente las niñas, usaron la imaginación para crear y ejecutar su obra de teatro, donde ellas y ellos fueron literalmente actores protagónicos, pero también autores, puesto que inventaron sus diálogos. Los sujetos de la investigación siempre estuvieron dispuestos a ensayar su puesta en escena, a pesar del horario (a las 15:00 horas), el calor y el hambre. El tema de la obra era la lucha de dos pueblos, uno de ellos indígena, por la “última gota de agua” de la cual dependía la sobrevivencia de sus habitantes. El tema también fue elegido libremente por los y las involucradas pero fue escenario para que mediante la imaginación, ellas y ellos recrearan la lucha cotidiana por otorgarse un lugar en el contexto urbano. Los actores sociales retornaban a tradición como lugar de pertenencia y seguridad pero también la obra les representaba el presente, sus peleas por posicionarse mejor en la interespacio cultural. Cada personaje imaginaba mundos posibles (Gómez, 2007) si eran capaces de obtener “la última gota de agua”.

La gran mayoría de las niñas y de los niños indígenas, ocuparon en diferentes momentos y desde la particularidad de su grupo étnico, todas las formas de organizar los aprendizajes que mencionamos en este acápite. Estas prácticas las he consignado bajo el constructo de *Aprender averiguando* y es una estrategia frente al objeto de estudio: nuestros pequeños actores picaban, hacían, tocaban, observaban, volvían a picar, preguntaban... la clase de computación parecía un laboratorio, fue común

escuchar el “apriétale aquí” o “¿qué es esto?”. Algunas de ellas y en especial, de ellos, experimentaban, observaban lo que pasaba y luego otros copiaban la acción.

En esta tesis se considera que el “*Aprender averiguando*” es una expresión clara de reinterpretación intercultural ya que representa la transformación que hacen muchos de los niños y de las niñas de sus estilos socioculturales de aprendizaje al incorporar formas nuevas de organizar conocimientos ofrecidas en la escuela como institución urbana.

Entre los resultados de esta investigación se subraya la característica aditiva del aprender averiguando, puesto que, a la curiosidad, se suma el aprendizaje observacional: “nomás mirando” o “vi y vi”, son frases que remarcan la observación reflexiva. Como consecuencia del acercamiento curioso al objeto de estudio, en muchos niños y niñas nahuas surgían las preguntas sobre el mismo: ¿qué haces con esto? ¿Y eso para qué?

En este lugar puede servir de comparación el proceso de enseñanza-aprendizaje del juego-trabajo en la milpa en varias comunidades tseltales chiapanecas que Paoli (2003) documentó. El autor señala que los padres buscaban llamar la atención de los niños pequeños para “aproximar al niño para que vaya experimentando, y entonces esté en posibilidad de entender por su cuenta (*sna skuentuhil*)”, coincidentemente con nuestros actores, los niños tseltales tendrían que “mirar y a veces opinar o preguntar” (Paoli, 2003, p. 138).

Destaca como resultado de nuestro análisis, el hecho de que un grupo mayoritario de niñas y niños nahuas de CDIL, opinaban y preguntaban casi con la misma frecuencia con la que observaban, a diferencia de otras culturas como la tseltal, la p’urhepecha, hñäñho o mixteca.

En síntesis, en la mayoría de los casos, sin distinción de culturas, las y los actores de la investigación actuaron de manera autónoma y con autodeterminación en la organización de sus aprendizajes escolares con base en sus patrones de socialización temprana, solamente cuando les era necesario, incorporaban estrategias de la educación “occidental”. El equipo de formación del centro educativo, en la mayoría de las ocasiones fue sensible y respetuoso del contexto sociocultural de las y los niños indígenas e hizo

adaptaciones curriculares. Además, las y el maestro indígena realizaban con libertad sus propias adaptaciones en el aula ya que contaban con una herencia de socialización similar a la de sus estudiantes.

La socialización temprana que un grupo mayoritario de niñas y niños indígenas tuvieron en sus familias involucraron aprendizajes interaccionales y experienciales y fue a través de éstos que varios de los infantes tradujeron las situaciones escolares.

Pero además, ellas y ellos incorporaron nuevas formas de organizar aprendizajes vivenciadas en la escuela. Así, como actores protagónicos fueron capaces de transformarse al conformar una nueva forma de organizar sus aprendizajes, la cual en este estudio se llamó *“Aprender averiguando”*.

Conclusiones y Discusión

La migración de miembros de comunidades indígenas a la ciudad engendra un espacio intermedio en el que se ponen en juego procesos ambivalentes de continuidad y cambio. La lucha por ocupar un lugar legítimo en la urbe para habitarla como nahuas, p'urhepecha, hñãñho o ñuu savi es una actuación inmersa en el conflicto, en la negociación, entre posiciones pasivas, pero también protagónicas.

En el campo de la investigación educativa, se ha reconocido la necesidad de documentar los procesos marcados por la migración urbana que se gradúan - ya no desde la asimilación, integración o aculturación sino- a partir de la resistencia y la apropiación étnica de la escolarización, que muestran maneras alternativas de conformación comunitaria y escolar.

El presente esfuerzo investigativo aporta en esta línea al estado del conocimiento de la investigación educativa mexicana y al fortalecimiento del tema a nivel latinoamericano. De la misma manera, los hallazgos aquí encontrados abonan a los estudios antropológicos de las infancias indígenas al sumarse a los esfuerzos de algunos científicos sociales para reivindicar el papel protagónico de la niñez indígena en la ciudad.

Dentro de un marco pretendidamente decolonial se convocó a trascender la lectura colonizadora “de buena voluntad”, de menoscabo, de victimización o de sacralización de lo indígena, lo migrante, lo infantil. La historia de migración de los grupos indígenas a la ciudad, y en especial de sus infantes nacidos en ella, es también historia de agencia y de cambio.

Así, y con el supuesto epistémico de la interculturalidad conflictiva, en este trabajo se intentó develar la pregunta sobre las formas de expresar agencia de un grupo de infantes indígenas en un contexto escolar urbano intercultural. Los niños y las niñas, miembros de cuatro culturas indígenas diferentes, que participaron en la investigación, si bien viven en la ciudad, están fuertemente vinculados con las comunidades de origen de sus padres. Es así que la pregunta por su agencia es la pregunta por su autoría en la forma en que se relacionan, se organizan y utilizan el espacio, algunos con más poder que otros.

La aproximación etnográfica a este grupo de infantes, aun dentro de los espacios reguladores y normativos de una institución escolar urbana, me trazó el camino para comprender a éstos u otros niños indígenas que se mueven por la ciudad y trabajan vendiendo flores, golosinas o semillas en las calles. En la investigación se perfiló el sendero heurístico para leer a aquellos que, en el seno familiar, asumen responsabilidades colectivas como hacerse cargo de los hermanos, donde la agencia es por demás evidente. El análisis interpretativo me llevó a descifrar a quienes en el contacto con lo urbano, construyen nuevas formas de organizar aprendizajes desde su educación heredada.

Los aportes principales de la investigación se basan en la elaboración de dos constructos: *Habitar el interespacio cultural* que se cimenta en la adecuación del concepto teórico de Gómez (2007) *la autoadjudicación de un lugar legítimo en el mundo* y la *Reinterpretación intercultural*. La primera noción se refiere a la actoría expresada por los infantes indígenas participantes para posesionarse y posicionarse desde sus membresías comunitarias en el *interespacio cultural*. Éste es un espacio intermedio disputado y negociado, entre estos pequeños agentes de diferentes grupos culturales y los miembros de la sociedad dominante. Los actores involucrados reconstruyen y renuevan sus prácticas cotidianas en las que fueron socializados con contenido ajeno ya sea adoptado voluntariamente o impuesto por las instituciones “occidentales”, entre ellas la escuela. En un esfuerzo de diálogo entre la ciudad y sus ritmos, las demandas de sus grupos de origen y la apuesta institucional, niños y niñas de diferentes culturas indígenas, creativamente se apropiaron de espacios para habitarlos.

La noción de *Reinterpretación Intercultural* tiene un componente histórico que recuerda la asimetría vivida, por lo menos por dos generaciones, en el interespacio cultural de la urbe. El constructo ayuda a explicar el protagonismo individual en convivencia con la membresía comunitaria, que tiene su base principal en la familia y como referente secundario, en la comunidad; la disputa por los recursos en el cuidado de los suyos; el aprender averiguando que implica preguntar y hablar en voz alta sin tomar turno; las actividades paralelas como acciones autónomas cuando la agencia les es arrebatada y el diálogo de saberes, haceres y poderes como vehículo de agencia.

Trastocando las fronteras espacio-temporales

La vida de los actores de la investigación está marcada por el trastocamiento de las fronteras espacio-temporales de la globalización neoliberal. La globalización ha traído grandes beneficios, como la ampliación del acceso a bienes y servicios o los avances en las ciencias y en la tecnología que han desterritorializado los conocimientos del sistema internacional de los Estados-naciones dando oportunidad a la mundialización de los saberes locales. Pero también los efectos nocivos del capitalismo neoliberal se han globalizado produciendo nuevas formas de apropiación del espacio que ostentan poder y que afectan a los seres humanos más pobres.

Es así que también la migración indígena a las ciudades es una expresión de la globalización de la injusticia social. Muchos miembros de poblaciones originarias se ven obligados a dejar su comunidad principalmente por la escasez de trabajo, alimentos y educación. Las familias indígenas se desplazan a las ciudades con la utopía de que habitaran con menos pobreza y exclusión. En su diáspora, se alejan de su pueblo, de su terruño, de sus relaciones de parentesco, de lo conocido, de lo familiar.

La migración a la ciudad implica inevitablemente relaciones interculturales, las cuales tienen como centro el conflicto de las luchas de poder entre grupos diversos. Las diásporas indígenas en la urbe se relacionan principalmente con los mestizos, por tanto, se trata de una interculturalidad asimétrica, en muchos momentos camuflada de democracia, con tintes de exclusión y discriminación. No obstante, en el caso que nos ocupa, los miembros de poblaciones originarias han llegado a un centro comunitario que les ofrece un espacio que amortigua el conflicto del contacto con lo urbano. Las niñas y los niños participantes en esta investigación acuden a una escuela que se esfuerza por ofrecer escenarios donde los pequeños pueden expresarse libremente como miembros de culturas indígenas diversas. En este contexto escolar, ellas y ellos ejercitan su actoría con la que salen a conquistar las calles de la ciudad.

Los pequeños pasos dados en la legislación mexicana en el reconocimiento de la diversidad cultural del país y de los derechos de las poblaciones indígenas, no se han transcrito en prácticas de inclusión para los grupos indígenas que han migrado a la ciudad. En el doble discurso gubernamental, nuestros actores y sus familias son reconocidos como residentes pero al caracterizarlos como “migrantes”, se les considera

ajenos, en tránsito, su presencia en la ciudad es motivo de conflicto por lo que se les presiona a que regresen a sus pueblos a “ganarse la vida cortando nopalitos”.

Es oportuno advertir que la migración puede contribuir lo mismo a la pérdida de los referentes simbólicos que al fortalecimiento de los mismos. Reconozco el contexto de desigualdad y exclusión que viven las familias indígenas en la ciudad como parte de las diásporas étnicas frente a la sociedad mestiza pues, algunas de ellas, ante las diferencias culturales de la sociedad dominante, dejan de reconocerse como miembros de grupos culturales valiosos. Pero mi lugar de enunciación es dar cuenta del potencial de actoría. Al llegar a la ciudad, un grupo mayoritario de padres y madres encuentran creativas formas de sobrevivencia que, desde su pedagogía indígena, socializan con sus hijos e hijas, varios de los cuales engendran la reinterpretación intercultural.

Los sujetos protagónicos de esta investigación recrean desde lo simbólico, en la producción de sentido, en la imaginación, la representación sobre la migración, sobre el migrar, no como un movimiento de traslado, sino como una condición existencial donde se descompone y recompone el “estar juntos” como familia, como grupo, como comunidad, donde el lazo social adquiere nuevos sentidos. Ante la distancia física y la falta de recursos para acortarla, los lazos se construyen con otra forma de imaginación: la evocación. Entre distintos elementos, es el pueblo evocado el que permite su sobrevivencia como grupo étnico; es la comunidad añorada la que hace que nuestros actores sigan siendo ellos mismos en una espacialidad de inicio ajena.

En este sentido, las niñas y los niños indígenas son actores ciudadanos en condiciones muy particulares, desde una tipificación *etic*, como los ve la sociedad leonesa, estos pequeños son migrantes de segunda generación asentados permanentemente en la ciudad. La condición migrante los coloca en una etapa liminar, pero estos pequeños no se integran a la ciudad como apéndices. Los pequeños no son “indígenas urbanos”, que pertenecen a León, son ciudadanos porque viven en León y la ciudad es suya. De aquí que estos pequeños no se reconozcan como migrantes.

La niñez nahua, p’urhepecha, hñãñho y ñuu savi involucrada en esta investigación se moviliza entre la continuidad y el cambio para construir su lugar como habitante legítima en lo que he nombrado *interesespacio cultural*. Este espacio trasciende las especificidades culturales o estructurales de los grupos étnicos y de la sociedad

dominante en contacto, es un espacio fronterizo, entre la cultura que han heredado, las otras culturas indígenas y los elementos culturales de la sociedad dominante. Tal espacialidad y temporalidad multidimensional, dinámica y simbólica es una zona de confrontación. Este espacio de interculturalidad conflictiva se reestructura continuamente por el estado de las relaciones de poder entre los actores, pero tiende a conformarse como un espacio más apropiado.

Para posicionarse en el contexto cambiante y navegar en él con algo de control, los actores referidos y sus familias viven en el *continuum* “qué conservo de mi pueblo añorado, qué me apropio de la ciudad imaginada”. La interculturalidad propicia en los agentes involucrados una reflexión para ocupar posiciones diferenciadas que identifica y reconfigura a los *suyos*. Es por ello que ante la asimetría de las interacciones de los niños y de las niñas indígenas entre ellos, con las autoridades educativas y los mestizos de la ciudad, la actoría de los pequeños está matizada. Los diferenciales de actoría van desde el desdibujamiento de su identidad étnica al asimilarse a la sociedad envolvente, la sumisión, el mimetismo o la resistencia ante la cultura occidental urbana principalmente, pero también ante otros grupos étnicos dominantes y la negociación para hacer suyos los espacios escolares y ciudadanos.

Los infantes indígenas, en tanto agentes, mantienen su continuidad cultural, con sus propias narrativas pero también se abren a otros sistemas semióticos y culturales para incorporar ingeniosamente algunos de sus elementos y resignificarse. La reinterpretación intercultural produce cambios, algunos para evitar la exclusión, otros para construir un lugar en esta dimensión de inicio liminar.

Habitar el interespacio es un proceso de apropiación no solamente física, sino también social y simbólica-cultural que pasa por etapas limítrofes. Pero, en la investigación, los infantes aparecen mayoritariamente ya como dueños de su espacio. Es aquí que, habitar el interespacio refiere también a una dimensión política, pues se trata de apropiarse del espacio construido del *nosotros*, es tener derecho sobre él, es el *nosotros* auto reconocido y legitimado por los *otros*.

La pelea por el lugar, por los recursos, por la sobrevivencia, por la apropiación de los espacios, alude a la agencia de niñas y niños indígenas porque implica inclinar la balanza de la lucha de poder dada por las relaciones de dominación/subordinación hacia

el ámbito del *nosotros-familia*, *nosotros-nahuas*, *nosotros-p'urhepecha*, *nosotros-hñäñho*, *nosotros-ñuu savi*.

La etnicidad es una afirmación política de los agentes de la investigación para expresar su disposición de habitar la ciudad junto con los ciudadanos mestizos. La etnicidad permite la definición contrastiva de su identidad étnica mediante el afianzamiento de su pertenencia a un grupo indígena con su cultura heredada, en unas ocasiones expuesta deliberadamente a la sociedad mestiza; en ciertas situaciones, mimetizada; y en otras, recreada en la intimidad familiar para evitar discriminación o exclusión.

Mediante el bilingüismo los protagonistas de la investigación muestran su poder, no solo de resistir, sino de transformar el conflicto de las relaciones interculturales de dominación-sumisión en diálogo intercultural. El bilingüismo, en tanto manejo discrecional del lenguaje, es saber cuándo, cómo y con quién hablar; es tener el poder de negociar en el mismo idioma del otro. Pero también es construirle un espacio protector al nosotros. “Hablar en lengua” para escapar de los otros, para organizar el nosotros, para corregir en la intimidad. Hablar en castellano para disputar el lugar. El bilingüismo para posicionarse como actores en el interespacio.

El actuar protagónico de los infantes involucrados es una de sus maneras de estar en la ciudad, se trata de la expresión de la apropiación del espacio. Enmarcado por cada estilo cultural, el protagonismo está investido de diferentes facetas a modo de estrategias de visibilización como miembros del *nosotros*. Sin embargo, sería angelical creer que el protagonismo individual en todos los actores tiene un fin comunitario. En los diferenciales de actoría, los infantes indígenas, inmersos en el contacto intercultural con la sociedad neoliberal, serán asimilados en el individualismo o serán capaces de dar dirección a sus acciones como actores protagónicos individuales o agentes interdependientes de sus grupos de pertenencia.

La escuela entre la comunidad de origen y la ciudad

La institución escolar tiene representaciones diversas en la vida de los infantes indígenas que atiende. No sin contradicciones, la escuela es mediadora de los conflictos interculturales y de la conformación de nuevas redes sociales que los infantes transfieren al espacio urbano. La escuela funge como un lugar intermedio entre la familia, la

comunidad y la ciudad. La institución les da la posibilidad de asumirse como miembros de grupos con gran riqueza cultural pero también de diferenciarse de sus familias para conquistar nuevos espacios, nuevos aprendizajes y nuevas relaciones. En el contexto escolar que nos ocupa, los pequeños actores no están ahogados en discursos instituidos que maniatan su actuar instituyente.

La institución escolar representa el doble papel entre ser lo instituyente, con un modelo educativo alternativo a la propuesta gubernamental y ser lo instituido, como instancia certificadora de escolarización. Los maestros tienen el poder social regulador de las acciones de los estudiantes, por lo que la relación entre ambos siempre ha sido una relación asimétrica en la que el educador, es la autoridad representante de lo instituido. Al mismo tiempo, la institución es un lugar en donde los infantes indígenas, como grupo subordinado expresan diferenciales de actoría que despliegan a través de creativas estrategias para apropiarse de la dinámica escolar.

El manejo discrecional de los mandatos institucionales hizo la diferencia entre los que se sometieron y los que avanzaron en procesos instituyentes al elegir cuándo, cómo y dónde atender lo mandado. Descubrirse con poder instituyente movilizó a los involucrados en este trabajo a exigir relaciones igualitarias y en tanto dueños de su historia, reclamar equidad de beneficios como sujetos individuales y comunitarios sin miedo a las autoridades de la institución.

El actuar paralelo a lo establecido por la institución, apunta a resistencia pero también a autonomía para relativizar la importancia que tiene la escuela en la vida de los protagonistas. Es así que los maestros son autoridades secundarias, en la ciudad, para algunos y particularmente, para algunas, la lucha con lo instituido se presenta primero en la familia.

En el espacio escolar se colocan cara a cara la socialización endógena de los actores indígenas con la socialización deseada por la institución educativa y varios actores eligen apropiarse de las prácticas urbanas que emplean con propósitos de negociación para alcanzar sus fines tanto individuales como comunitarios.

La resistencia a la normativa institucional puede tomar la forma velada de no atender los mandatos o un enfrentamiento declarado al negarse rotundamente a alinear su actuar a lo dispuesto por el educador. Esta ruptura con quien representa lo instituido

está llena de carga política y con una capacidad movilizadora como acto simbólico. Es sobresaliente, en los varones nahuas o mujeres hñãñho, que quien inicia una confrontación abierta con la autoridad, hace visible su poder frente a lo considerado injusto. Estos infantes parecen olvidar su relación de subordinación en la lucha de poderes e insisten en retar al educador. Pero, cuando el conflicto abierto es puesto en escena por un actor, surgen otros que representarán diferentes papeles a favor de que el protagonista del drama salga bien librado. Manejar las estrategias de evasión y resistencia para actuar conforme a lo esperado por el educador, no se trata de sumisión sino de orientar las acciones hacia la sobrevivencia de los miembros del *nosotros*.

La relación con el educador indígena es una relación segura, provista de sentido que actualiza los valores de socialización temprana en el seno del *nosotros-familia*. Sin embargo, contrariamente al ambiente de democracia que persigue el discurso institucional, esta interacción maestro-estudiante, tiene que ver con el fortalecimiento de la asimetría de poder ligada a la “sabiduría” o experiencia de esta figura de autoridad.

La disputa por el poder entre infantes se matiza con la membresía a cada grupo cultural y con el género.

El diálogo con los *otros* diferentes, por un lado, es descobijarse, es poner en la mesa parte de la intimidad del sujeto en tanto miembro del *nosotros*, pero también es abrirse para entender lo que a los *otros* les hace sentido. Se trata de reinterpretar, de construir juntos en el interespacio cultural desde posiciones de igualdad. ¿Qué puede compartirse sin ser disputado? El juego y la música tejen el diálogo de saberes, haceres y poderes; son un medio que favorece la comunicación interétnica. El juego en la cancha compartida, desde el grupo de pertenencia es un vehículo de construcción de reglas “nóstricas” consensadas y por tanto respetadas, claro, si se quiere jugar.

Pero construir en el interespacio cultural es menos compartir y más luchar por habitar, entonces las relaciones se tornan asimétricas. Surgen unos que discriminan o excluyen algunos saberes, prácticas o valores de otros, tal vez por considerarlos menos valiosos o simplemente por sobrevivencia del *nosotros*. Entonces emerge la dominación, que para hacerse objetiva requiere de aquellos que subjetivamente han interiorizado una condición de inferioridad de género o cultura. En el contexto de esta investigación, la sumisión pareciera haberse encarnado en la forma femenina y la minoría mixteca.

La historia ancestral de la resistencia de la cultura p'urhépecha a las dominaciones externas se actualiza en la niñez participante en este estudio. En las relaciones interétnicas la posición dominante de los *otros* ha sido encarada a través del arte de la resistencia, sea velada o no, de algunos actores p'urhépecha quienes orientan sus acciones para evitar la violencia como desenlace del conflicto de poderes.

Cuidar-ser cuidado

En la niñez indígena, la vida colectiva, tiene gran importancia, para ellos, las relaciones intersubjetivas son subjetivas porque desde ahí se construyen para participar como personas interdependientes. Cuidar del *nosotros-familia*, es cuidar de los cercanos y los vinculados, esta identificación se da desde la diferenciación, la niñez aquí involucrada, identifica a los *suyos* desde las fronteras con los *otros*. Por ende, para cuidar a los *suyos*, es necesario configurarlos dentro de la maraña de las relaciones interculturales, que en tanto, relaciones de poder, son conflictivas y es entonces que, el cuidado se convierte en un asunto de sobrevivencia.

Pero en diferenciales de autonomía, se despliegan innovadoras prácticas que requieren de la interpretación reflexiva de la realidad y del manejo protagónico del poder. De aquí que el ejercicio del cuidar fluya entre el mandato parental, la asunción voluntaria y el traslado de la membresía de “hermano”.

Ser cuidador es un rol coronado de poder y autoridad, de aquí surge la cadena de cuidados estructurados y racionalizados, el hermano mayor cuida al que le sigue en la cronología del nacimiento. Cuidar, no solo es una relación de poder entre el que tiene la capacidad de cuidar y el que parece “vulnerable” para ser cuidado, sino también, alude a ingeniosas prácticas resultantes de una reinterpretación culturalmente diferenciada. El cuidar sugiere una relación de protección, de enseñanza, de defensa, que gira en torno a la exclusión, la estigmatización y la agresión. Cuidar es una relación dialógica entre el cuidador y el que es cuidado en la que ambos aprenden, unos, la responsabilidad social, otros, a cooperar y resolver conflictos y ambos, el respeto, la empatía y la cooperación, habilidades centrales de la autodefinición de la persona indígena. Este objetivo educativo y por qué no, lúdico, del ejercicio del cuidar es más claro en las culturas hñäñho y p'urhépecha de los actores participantes, pues en la cultura náhuatl, tiene un tinte de

mayor responsabilidad. En la pelea por los recursos para cuidar a los *suyos*, la actoría nahua se manifiesta a través de diversas estrategias de negociación, que tienen como centro, la capacidad reflexiva de los agentes. La posibilidad de negociación se concreta a través del establecimiento y conservación de redes sociales y de intermediación con miembros de la sociedad occidental-urbana. Las relaciones de reciprocidad y la corresponsabilidad en el cuidar son formas de negociación aprendidas en el seno familiar y que se trasladan a la relación con los *otros* con el fin de proteger al que es cuidado.

La participación de los infantes en las actividades económicas de la familia tiene un fin pedagógico en algunas poblaciones indígenas, pero para la infancia nahua aquí referida, en la ciudad se resignifica como práctica de cuidado hacia el grupo familiar aunque sea un factor que determina el fracaso y/o la deserción escolar.

Como cualquier papel protagónico, el cuidador se legitima como tal, entre el vaivén del autoreconocimiento de su capacidad para el ejercicio del cuidado y el reconocimiento que los *otros* le hacen del desvelo, de la preocupación y de la atención hacia el que es cuidado. Es decir, la legitimidad de cuidador es cambiante, tiene bemoles, se presenta de distinta manera según la situación y los actores; aparece un juego de legitimaciones entre instituciones: la comunidad, la etnia, la escuela, la familia. De tal forma que, anclados en su educación como miembros de grupos indígenas, aquellos que se auto adjudican libremente el papel del cuidador deciden los ecos que tomará el ejercicio del cuidado. En reciprocidad, quienes son cuidados y sus pares legitiman a su cuidador al concederle el cargo y entonces, atienden sus disposiciones de manera rápida, aun por encima de las autoridades escolares.

La certificación del papel de cuidador por las autoridades institucionales es posible si éstas se sumergen en la intelectualidad de la organización familiar indígena. Este reconocimiento del poder del cuidador permite lograr avances académicos y disciplinares en algunos de los hermanos pequeños.

El campo pedagógico: conflicto y negociación

Para la niñez indígena involucrada en esta investigación es una necesidad sentida la comprensión del mundo urbano: su lenguaje, su sistema de conocimientos y sus prácticas sociales, que presentan nuevas exigencias sociales, culturales, políticas y

económicas. Los infantes se están haciendo y rehaciendo en su vida cotidiana. Ellos reeditan sus saberes y conocimientos culturales en su paso por la ciudad y su inscripción en el centro educativo de referencia del presente esfuerzo de indagación, el cual reivindica sus tradiciones y valores de manera transversal en el desempeño del ámbito escolar formal.

Los infantes de la investigación, independientemente de su cultura, expresan su autonomía desde la pedagogía indígena que tiene que ver con la capacidad de asumir responsabilidades familiares y comunitarias. El actuar autónomo indígena es una práctica contraria al desarrollo de “la autonomía individual del niño”, concepto que la escolarización occidental privilegia, eso conduce a un conflicto entre los dos sistemas pedagógicos que valoran desde sus propias miradas la autonomía infantil.

No obstante, también sin distinción de culturas, unos infantes orientan sus acciones hacia la resignificación gradual de sus prácticas autonómicas en la organización de sus aprendizajes escolares, y aunque privilegian sus patrones de socialización temprana, también se abren a las estrategias de aprendizaje de la educación occidental. Así, en un proceso de conflicto y negociación, traen la novedad sin dejar la tradición al manejar intencionalmente la gama de formas de organización del aprendizaje para adaptarla pertinentemente conforme se presente el escenario institucional.

Entre las variadas formas de organización de los aprendizajes de la niñez indígena referida sobresale la observación, que se traduce en la imitación y en el hacer; la observación es el eje del trabajo colaborativo. Aunque parezca lo contrario, la observación es un proceso activo y complejo que implica interrogarse y curiosidad por conocer. La observación se matiza según el grupo de pertenencia, en los niños p'urhepecha, se da en silencio, sin distracciones ni movimientos, con clara atención a lo que, o de quien, se pretende aprender, no siempre termina en una acción inmediata. Se destaca en la infancia nahua participante en la investigación, la observación también atenta, pero con pequeñas verbalizaciones de aclaración de la tarea que dan paso a la imitación y luego mediante un proceso de innovación, al hacer autónomo. Este estilo de aprendizaje es trasladado de su vida cotidiana extraescolar porque observar, imitar e incorporar el hacer de los mestizos es una estrategia de mimetismo que en el interespacio cultural, disminuye la discriminación. Pero en ambos tipos de aprendizaje

observacional, el actor, elige qué y para qué observar. Este para qué, dirige el hacer, otro estilo sociocultural de aprendizaje relevante en la socialización temprana de los infantes indígenas que incluye las actividades paralelas como expresiones matizadas de autonomía. La traducción de la observación al amplio abanico del hacer envuelve procesos de reflexividad en el actuar y en la toma autónoma de decisiones con sentido colaborativo.

Aquellos infantes indígenas que deciden organizar sus aprendizajes mediante el trabajo colaborativo se reconocen unos a otros como actores protagónicos y actúan en función de objetivos comunes. La participación alude a libertad, a voluntad, a tomar decisiones que afectan al colectivo en el que se participa, pero esto no significa que se eliminen las relaciones asimétricas dadas por las luchas de poder entre actores ubicados en posiciones diferentes. Podría tratarse de una tregua o negociación al colocar el interés común del grupo con el que se colabora sobre los intereses particulares de las membresías que están en pugna, pues el fin último de la participación redunda en un beneficio del grupo cultural o del *nosotros-familia*. Como sea, la capacidad participativa de los actores aquí referidos, da cuenta de sus saberes, habilidades, actitudes e iniciativas para establecer y mantener, en menor o mayor medida, un diálogo dentro de la interculturalidad conflictiva del contexto escolar.

El uso de la imaginación para organizar los aprendizajes está en el espacio intermedio entre las prácticas socioculturales de cada cultura indígena y las formas de organizar los aprendizajes propuestas por la escuela, para ser el núcleo mismo de la reinterpretación intercultural. La imaginación libre provoca la actoría del infante, lo impulsa hacia la acción, lo induce a “luchar por la última gota de agua” en beneficio de su comunidad, como lo hicieron en su obra de teatro, aquellos que participaron en ella. La imaginación les da la posibilidad de evocar su pueblo, su tradición, su origen, pero también es la fuente de esperanza de la construcción de su lugar en la ciudad imaginada, a la cual le confieren características que no tiene, pero que los coloca como actores en el mundo de las posibilidades. La imaginación permea las generaciones, o ¿es que los padres migrados la socializaron con sus pequeños? Sin embargo, el uso de la imaginación propuesta por el educador tiene poco sentido para los pequeños actores, es una realidad que comienza a hacerse posible en la cabeza del profesor, no en las suyas.

Por ende, tiene un limitado poder estimulante para una actuación creativa. Si los infantes se mueven, es por imitación, para jugar el rol de estudiantes que les es solicitado.

El constructo de "*Aprender averiguando*" representa la transformación de los estilos socioculturales de aprendizaje heredados al incorporar nuevas formas de organizar conocimientos, ofrecidas en la escuela como institución urbana. Se trata de un complejo proceso que implica la observación, la pregunta, el pensar en voz alta, el hacer que imita, imagina, innova y experimenta, en fin, una articulación que toma lo mejor que cada cultura pone en el interespacio cultural.

En el interespacio cultural de la escuela, los actores indígenas aquí aludidos, transversalizan sus prácticas socioculturales de aprendizaje fundamentadas en el actuar autónomo, a sus habilidades personales de organizar sus aprendizajes y a los estilos de aprendizaje valorados por la escuela y apropiados en las aulas. Podríamos preguntarnos qué pasaría con el actuar autónomo de estos infantes en una escuela general y la respuesta se observaría en los diferenciales de agencia, donde en un extremo estarían algunos niños indígenas buscando los intersticios de libertad y autonomía dentro de la asfixiante estructura curricular occidental del aula, se las "arreglarían" para resolver su problema. Pero en el otro extremo y tal vez en mayor cantidad, estarían los niños y niñas indígenas con bajo desempeño académico y alto nivel de deserción. De aquí que, la pertinencia sociocultural en las escuelas es un elemento imprescindible en la calidad educativa porque la educación endógena indígena dista mucho de las propuestas de los programas educativos occidentales para conocer y comprender, debatir y analizar. La pertinencia sociocultural del curriculum es cuestión de justicia social sobre todo en los primeros grados de escolarización ya que los actores involucrados van transformando sus prácticas a través de su experiencia histórica de interacciones cotidianas con las instituciones coloniales contemporáneas, con el uso de la tecnología y a través de los usos y costumbres populares mestizos.

En definitiva, muchos son los actores de la investigación que van y vienen en el interespacio cultural entre lo propio y lo ajeno y como agentes son capaces de aceptar, incorporar, rechazar, asimilar, domesticar, usar o eliminar lo "occidental". Estos infantes participan en procesos interminables y casi siempre inconscientes, de reinterpretación intercultural en los que se presentan formas contradictorias, ambiguas o ambivalentes

de ver, ser y actuar en el mundo urbano. Dicho de otro modo, los actores de la investigación se autoidentifican como miembros de una cultura indígena y así quieren permanecer y construir en el interespacio cultural. Así pues, nos hicimos la pregunta por la agencia que es la pregunta por los niños y las niñas indígenas como actores y por el autoreconocimiento del caminar juntos y de las pisadas impresas en el espacio urbano disputado.

De los números al sujeto construido en comunidad: El tránsito metodológico

La contribución metodológica de esta investigación se cimenta en la flexibilidad de la etnografía y se puede resumir en dos puntos: la elaboración de un mapa heurístico como guía metodológica y la aplicación de tecnología en dos etapas del proceso investigativo en tanto herramienta facilitadora del trabajo. Con respecto a lo último, en un primer momento, se utilizó una cámara de video para la recolección de datos. Además, durante la categorización se usó, de manera complementaria, el programa de análisis cualitativo de datos ATLAS.ti.

Sin embargo, en el ámbito personal, mi reflexión metodológica tiene que ver con la novedad y la humildad. Migrar e introducirme en el campo metodológico cualitativo fue en sí misma una aventura, llena de asombro y descubrimiento. Hija de los planteamientos hipotético-deductivos como la única forma legítima de hacer investigación, tenía que trascender la pretensión de la exactitud y la precisión como parámetros de confiabilidad en la investigación, para dar paso a otro tipo de rigor metodológico, centralizado en la vigilancia epistemológica en el proceso de construir conocimiento. Se trataba de dejar de planear todos los pasos del estudio, de renunciar a controlar la mayor cantidad de variables y contextos, de anticipar consecuencias y de desistir en la búsqueda de la significancia estadística del fenómeno. Se me retaba a pasar de los procedimientos metodológicos lineales a un mapa heurístico, no del todo acabado, flexible, con sus idas y venidas y sus tránsitos en todas direcciones. Esto era arriesgarse, lanzarse a la incertidumbre, a la desprotección, al cambio y también a la vida cotidiana de los actores que se ponían en intersubjetividad con la mía. De manera similar a los pequeños actores de la investigación, mediante un proceso autocrítico y reflexivo hice una “reinterpretación metodológica”. Se trataba de pensar con qué me quedaba, y en qué momentos, de mi

formación en las ciencias “exactas” y de qué, cómo y cuándo me apropiaba de la para mí, nueva forma de investigar.

Construir conocimiento social con los actores de la investigación y no sobre ellos, refiere a la ética, al rigor científico fuertemente anclado en la vigilancia epistemológica ¿Cómo hacer para no sofocar y mantener viva la voz de los niños y de las niñas frente a tanta voz que había alrededor? La voz de la directora, la de los padres de familia, la de los maestros, la de la comunidad, la de la ciudad, la mía. ¿Cómo interpretar el significado que estos pequeños agentes le dan a sus prácticas cotidianas entre tantos espacios? ¿Qué implicaciones metodológicas tiene trabajar la actoría de los niños indígenas que viven en la ciudad porque sus padres han migrado a ella?

Fueron necesarias varias cosas, como mantener la reflexividad que reconoce mis afectos, preconcepciones e implicaciones en la indagación. Conservar una postura ética que involucraba la confidencialidad y el anonimato ante los hechos de la vida privada de los actores, esto les daba confianza para actuar y hablar sin disimulos. Distinguir mi voz de su voz, volviendo a los registros de observación siempre que existiera duda. Sostener continuamente “en recelo” mis interpretaciones y triangularlas con las evidencias empíricas y la teoría una y otra vez. Mantenerme atenta para no posicionar a los actores como víctimas, por su condición subalterna como niños, como hijos de migrantes indígenas o como pobres.

Definitivamente se necesitaba de un acercamiento metodológico complejo, que se abriera al aporte de diversas disciplinas; al diálogo con la actoría de los pequeños desde su membresía comunitaria a grupos indígenas específicos; al reconocimiento de mi historia y a la creatividad metodológica. Este abordaje fue posible mediante la etnografía.

Además, construí y usé el mapa heurístico, esta guía metodológica jugó un papel fundamental tanto en las consideraciones éticas, como en el rigor metodológico. Fue una fuente de certidumbre en un mar de incertidumbres a las que yo no estaba acostumbrada.

El uso del mapa heurístico me ayudó a no perder de vista mi objeto de estudio en la pretensión de abordar la totalidad de la realidad social que se me presentaba. Este mapa me permitió ir y venir entre la perspectiva *etic* y *emic* de la etnografía, sobre todo cuando mi voz ahogaba a la de los sujetos de la investigación o cuando ellos pretendían atraparme en sus propias interpretaciones. El mapa heurístico reveló mis preconociones y

a través de la reflexividad pude clarificarlas. Entonces se abrió mi mirada a la realidad que me interpelaba, seguí las prácticas de los infantes, sus relaciones de poder y sus conflictos interculturales, seguí sus narrativas y sus traslados. El mapa heurístico fue el gozne que articuló el uso de los instrumentos a las técnicas de recolección de datos y alimentó el proceso de categorización.

Aquí aparece otra pista metodológica, el uso de la automatización tanto cuanto sirva para el propósito de la investigación. La flexibilidad de la etnografía posibilita la introducción de la tecnología que automatiza tanto la recolección de datos como el proceso de categorización. Sin un mapa heurístico, esto es contraproducente, puesto que se puede convertir en un fin, que en aras de la inducción pura, se desvía del objeto de estudio. Sin embargo, en el caso abordado, la cámara de video amortiguó mi inexperiencia en los registros de observación y las videograbaciones quedaron como evidencias a las que se pueden volver en cualquier momento de la investigación o de futuras investigaciones con distintos objetos de estudio.

Al igual que en otros momentos del proceso metodológico, considero que el éxito de la categorización en este esfuerzo investigativo, se debió al rigor científico cimentado en la vigilancia epistemológica, ambos articulados por el mapa heurístico. Fue un trabajo que dentro de lo posible, trató de ser inductivo, las primeras inmersiones al campo pretendieron observaciones abiertas que confrontaran mis preconcepciones y así, aparecieron los primeros códigos. Hice las conexiones incipientes entre las evidencias, las cuales no existían *a priori*, para formar categorías como resultado de la interpretación de los actores, mi reinterpretación y el diálogo teórico que acompañó toda la investigación. Mis procesos de interpretación siempre estuvieron en revisión y en triangulación.

La organización del material empírico con base a los movimientos de la categorización implicó un trabajo largo y pesado de “cortar, pegar y archivar”, el cual, sentía yo, me distraía de la interpretación. Por tal motivo, esta etapa se automatizó mediante el uso de un programa computacional que fue nutrido con las categorías iniciales, las cuales no cambiaron substancialmente. Para realizar una buena categorización se requiere tener mucha claridad de lo que se está buscando antes de usar cualquier programa computacional y para ello, tenía mi mapa heurístico. Debo

aclarar que este programa, ATLAS.ti, no interpreta y considero que la codificación abierta, por su facilidad operativa, es una tentación que puede resultar peligrosa en el momento de establecer relaciones entre los datos; ya que se corre el riesgo de alejarse de la voz y del hacer de los actores participantes. Por ello, en esta investigación jugó solamente un papel complementario. Me permito sugerir a futuros investigadores que pretendan automatizar el proceso de categorización que no sobrevaloren el programa de computación. En la etnografía, el papel del investigador como instrumento no puede ser reemplazado por cámaras de video o por programas computacionales, que considero, son mal llamados “de análisis de datos” pues la información que el investigador recolecta pasa por su experiencia e inexperience teórica y práctica. Solamente él puede reinterpretar lo interpretado por los actores y dialogar con la teoría.

Fue un descubrimiento personal el hecho de que la dimensión política permeó el proceso metodológico a pesar de mis esfuerzos por dejarla fuera. Lo político entra en juego tanto en la interpretación que los sujetos hacen de su realidad como en la reinterpretación de la investigadora. El cómo hacerle ante una realidad dinámica, de cara a unos sujetos protagónicos y frente a un abundante *corpus* de datos, obligó a discernir para priorizar. Es así que en mi papel como investigadora social, la continua toma de decisiones durante todo el proceso estuvo permeada por mi ideología y mi historia de vida. Aquí, la vigilancia epistemológica ayudó a visibilizar la dimensión política y entonces pude contextualizarla para que fuera el actuar y la voz de los pequeños actores los que hablaran de su agencia para habitar el espacio intercultural escolar-urbano en el que vivían.

Dar cuenta de estos procesos de construcción de los niños indígenas en la ciudad como actores y autores de su existencia en un ambiente de interculturalidad conflictiva, no fue un asunto sencillo, por lo que todavía queda mucho por decir. Por ello, finalizo este espacio puntualizando algunas sugerencias y limitaciones de la investigación que pueden ser el combustible para detonar nuevas indagaciones.

Los alcances, los límites, los retos

Los resultados de la investigación posibilitaron ir más allá de sólo dar cuenta de del hacer de los niños y de las niñas indígenas en la ciudad. Lo encontrado en este

esfuerzo investigativo convoca a cambiar la mirada de las infancias indígenas en las escuelas y en la ciudad, de espectadores pasivos asimilables en el mundo urbano a actores protagónicos de procesos de continuidad y transformación cultural y política. Las niñas y los niños pueden ser activos agentes capaces de transformar el conflicto y equilibrar las asimetrías de las relaciones interétnicas al tejer nuevas relaciones cimentadas más en el aprecio, el respeto y el diálogo. Espero haber fundamentado suficientemente el hecho de que los niños y las niñas juegan un papel nuclear en el origen, la consolidación y el desarrollo de los fenómenos sociales. Los resultados de la investigación dieron cuenta del poder instituyente de las niñas y de los niños indígenas cuando se abren espacios para su actoría.

Las innovadoras y diversas formas en que las y los infantes indígenas se reponen a la huella migratoria para habitar legítimamente la ciudad, tienen una dimensión política que reclama una participación gubernamental, social y académica que ofrezca estrategias no solo para su comprensión, sino también para el ejercicio de sus derechos como sujetos colectivos. Si realmente se espera construir un presente y un futuro más justo y democrático para todos, se tiene que considerar a los niños y a las niñas indígenas en la toma de decisiones de cualquier proceso de cambio que los atañe. Es necesario seguir tendiendo puentes entre las y los investigadores, los grupos indígenas y los tomadores de decisiones en materia de política educativa. Atender este hecho social, permite repensar la escuela pero desde sus niños y niñas como autores, actores y agentes. Las autoridades educativas y evaluadoras, requieren escuchar las voces de las y de los infantes indígenas que viven en las ciudades, destinatarios históricamente más olvidados de los programas y de los “nuevos” modelos educativos.

Considero que el estudio mostró la necesidad de que la ciencia enfoque sus esfuerzos a dar razón del protagonismo de los infantes de diversos grupos culturales indígenas pero desde su voz, que sean ellos los que digan a la academia cómo le dan sentido a su realidad en el mundo urbano contemporáneo.

Más aún, sugiero que futuras investigaciones que busquen entender el actuar protagónico y el poder instituyente de los infantes de los pueblos indígenas, se realicen junto con y no sobre ellos. Lo anterior porque en los estudios que siguen privando en la ciencia, la voz de estos participantes desaparece en el centro de sus propias vidas a

medida que son asimiladas en la historia y en el relato del investigador, donde la historia no es acerca de los actores sino de su relación con ellos.

Es importante no idealizar la capacidad de agencia de las niñas y de los niños indígenas ni de sus familias en la ciudad. No se puede negar que en nuestro país, de manera mayoritaria, la posición de los actores referidos en las ciudades es asimétrica con respecto a la sociedad dominante y esto incluye su derecho a la educación. Los menores aún son vistos, muchas de las veces, por las autoridades educativas y los ciudadanos mestizos como sujetos pasivos de preservación y folclore nacional. En una gran mayoría se les sigue privando de su derecho a ser tratados como ciudadanos, distintos pero iguales en derechos a cualquier otro niño. Por tanto la educación intercultural para todos, tiene un arduo camino por recorrer.

El contexto escolar fue una limitación para la observación de expresiones de agencia más contundentes de las niñas y de los niños indígenas en la ciudad. No obstante que la escuela participante en este estudio es *sui generis*, por el alto valor que le da al diálogo intercultural y al desarrollo de la actoría de sus estudiantes, el ambiente educativo, *per se*, es regulador y normativo. Las pocas observaciones y entrevistas que se hicieron en el seno de las familias y en las calles de la ciudad evidenciaron indiscutiblemente el obrar protagónico de los pequeños, situación que sería por demás interesante como objeto de estudio.

Los límites de esta investigación dejaron en el tintero otras preguntas, por ejemplo, en el caso de las familias que migran, sus rutas de desplazamiento son múltiples espacios con posibilidades de vivencias formativas ¿Cómo se relacionan estas experiencias de migración con aprendizajes vinculados a la autoría?

El trabajo infantil se identificó principalmente como una práctica sociocultural formativa para la autonomía, asumir responsabilidades dentro de la familia, es una manera de cooperación que los hace agentes en la misma. También se trata de una forma de cuidar a los suyos, al contribuir con la manutención familiar que les permite la sobrevivencia en la ciudad. Pero el trabajo infantil en la perspectiva liberal, implica un álgido debate, pues es considerado como un tipo de explotación de los niños. Como consecuencia, surge la pregunta ¿cuál es el límite entre el respeto de los usos y costumbres y la “normalización” de la injusticia?

El papel de “peleonero (a)”, que asumieron particularmente los varones nahuas, se articula con la autonomía para elegir la forma en que cuidan de los *suyos*. Sin embargo, remite a la pregunta multifactorial ¿Por qué son violentos estos niños?

Se observó que el contacto intercultural, en mayor o menor medida, es el impulso para la transformación de los infantes indígenas, pero también, de los sujetos no indígenas con quienes interaccionan, pues los elementos semióticos y culturales actúan recíprocamente unos sobre otros. Pero ¿Cuáles son estos cambios? ¿Cómo impactan en la construcción de una sociedad leonesa más incluyente y equitativa?

El estudio mostró atisbos de las formas en que se han reeditado las relaciones de género en las luchas de poder libradas en el interespacio cultural como zona multidimensional fronteriza, pero ¿Cómo? ¿Cuál es el espacio de actoría de las niñas indígenas en la ciudad? ¿Qué estrategias despliegan para habitar la ciudad?

Estas son solo algunas preguntas que pretenden provocar futuras investigaciones.

La tesis fue el resultado de la investigación efectuada junto con las y los estudiantes de origen náhuatl, p’urhepecha, hñãñho y ñuu savi que asistieron al Centro Educativo Intercultural Nenemi de León, Guanajuato. México, en el período escolar 2013-2014. Pero, los procesos y modos de expresar agencia de los actores aquí referidos, podrían ser observados en otras escuelas urbanas que atiendan a población indígena en donde tomarán formas y significados propios y hago más las palabras de Tornero (2013) para concluir que: “no hay modelos replicables, pero sí horizontes compartidos....desde lo pequeño y cotidiano se transforma”.

En este sentido, la investigación no pretendió, ni tuvo como objetivo, aportar al ámbito de las políticas públicas, sin embargo, la tesis no es atemporal, está situada en medio de un debate álgido sobre la reforma educativa mexicana. Los hechos han evidenciado que no se pueden hacer políticas públicas sin la participación de los ciudadanos, a menos que sea bajo una gran imposición. La contribución de la tesis, en un Estado que poco escucha a los maestros y menos presta oídos a los niños, consiste en dejar hablar a un sujeto colectivo que ha sido ocultado política y existencialmente. Este trabajo muestra que es posible tomar decisiones y generar políticas participativas desde abajo, desde los niños y niñas indígenas quienes muestran agencia para contribuir

al diseño de políticas. Los actores de esta investigación evidencian que es posible instituir políticas a partir de lo que se va dando en los procesos sociales cotidianos.

Esta tesis ve la luz en un momento en que nos preguntamos cómo evitar hacer política educativa de “águila mocha”, cuando es posible generar otra que visibilice los pies que están parados sobre las espinas de los retos y problemas mexicanos del siglo veintiuno. Esos pies...son los niños y las niñas, indígenas o no, quienes con su actuar protagónico, legitimado por nuestras instituciones, superarán los grandes desafíos.

Referencias bibliográficas

- Adler de Lomnitz, L. (1978). *Cómo sobreviven los marginados* (3a. ed.). México: Siglo XXI.
- Adler de Lomnitz, L. (2001). *Redes sociales, cultura y poder : ensayos de antropología latinoamericana* (3a. ed.). México: FLACSO-Porrúa.
- Aguerrondo, I. (2009). Niveles o ciclos. El reto de la articulación. *Revista Internacional Magisterio*, (19), 17-22. Recuperado de <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo95/files/articulos-aguerrondo-ciclos-el-reto-de-la-articulacion.pdf>
- Aguirre, G. (1957). *El proceso de aculturación* (Vol. 3): Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Publicaciones.
- Aguirre, G. (1982). *El proceso de aculturación*. México: CIESAS.
- Aguirre, G. (1992). *El proceso de aculturación y el cambio sociocultural en México*.
- Almeida, E., y Sánchez, M. E. (2014). *Comunidad: interacción, conflicto y utopía. La construcción del tejido social*. México: UIA Puebla/ITESO/BUAP.
- Álvarez-Gayou, J. (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Amegeiras, A. (2012). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-152). Barcelona: Gedisa.
- American Educational Research Association. (2000). *The ethical standards of the American Educational Research Association*. USA: AERA.
- Anguiano, M. (1987). *La endoculturación entre los huicholes*. México: INI.
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Trilce.
- Arboleda, R. (2009). *El cuerpo: huellas del desplazamiento. El caso de Macondo*. Medellín, Colombia: Hombres Nuevos Editores.
- Arias, M. F. (2014). *Hacia una política pública de consulta y participación de la población indígena urbana con perspectiva de derechos humanos y enfoque intercultural. El caso de León, Guanajuato* (Tesis de Maestría en Derechos Humanos y Democracia). FLACSO sede México, León, México.

- Arizpe, L. (1978). *Migración, etnicismo y cambio económico*. México: El Colegio de México.
- Arizpe, L. (2006). *Culturas en Movimiento: Interactividad cultural y procesos globales*. México: CRIM, UNAM, Miguel Ángel Porrúa.
- Balam, B. (2003). *La intervención social con indígenas migrantes*. León, Guanajuato: Universidad Iberoamericana León.
- Barrientos, G. (2004). *Otomíes del Estado de México* CDI-PNUD (Ed.) (pp. 34).
- Bartolomé, M. A. (2006). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México* (3a. ed.). México: Siglo XIX.
- Battaglia, G. (2013). *Programa Anual de Trabajo. Ciclo Escolar 2013-2014*. Nenemi, León.
- Bauman, Z. (2008). *Archipiélago de excepciones* (A. S. Mosquera, Trad. 1a. ed.). España: Katz editores/CCCB.
- Bertely, M. (1998). Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(5), 39-51.
- Bertely, M. (2000). *Familias y niños Mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*. Toluca, México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Bertely, M. (2002). Panorama histórico de la educación para los indígenas en México. En Luz Elena Galván (Coord). *Diccionario de la historia de la educación en México*. Recuperado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm
- Bertely, M. (2008a). Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista. En G. Dietz, R. G. Mendoza, y S. Téllez (Eds.), *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las américas* (pp. 267-295). Quito: Abya-Yala. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237076777_Multiculturalismo_educacion_intercultural_y_derechos_indigenas_en_las_Americas
- Bertely, M. (2008b). La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela. En M. Bertely, J. Gasché, y R. Podestá (Coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias*

- educativas interculturales y bilingües (1a. ed., pp. 367-397). Quito Ecuador: Ediciones Abya-Yala/CIESAS/IIAP. Recuperado de http://jqasche.weebly.com/uploads/4/5/0/0/4500630/educando_en_la_diversidad-abya_yala-2008.pdf
- Bertely, M. (2009). Educación Ciudadana Intercultural, los educadores mayas de Chiapas en la construcción desde abajo de ciudadanías alternas. *Revista interamericana de Educación para la Democracia*, 2(2), 179-210.
- Bertely, M. (2011). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bertely, M. (2013a). Correcciones del avance de Tesis. Seminario de Evaluación II. *Comité 10: Educación Intercultural*. México: DieE.
- Bertely, M. (2013b). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural,. En M. Bertely, G. Dietz, y M. G. Díaz (Coords.), *Multiculturalismo y Educación 2002-2011* (1a. ed., Vol. 12, pp. 41-63). México: ANUIES/COMIE.
- Bertely, M. (2014). *Análisis y propuestas para el fortalecimiento del Programa de Educación Inicial del CONAFE*. CIESAS – UNICEF – CONAFE. En prensa.
- Bertely, M., Dietz, G., y Díaz, M. G. (Coords.). (2013). *Multiculturalismo y Educación 2002-2011* (Vol. 12). México: ANUIES/COMIE.
- Bertely, M., y González, E. (2003). Etnicidad en la escuela. En Autor (Coord.), *Educación, Derechos Sociales y Equidad* (Vol. 3 (I), pp. 57-84). México: COMIE.
- Bertely, M., y Saraví, G. (2011). *Voces de jóvenes indígenas: Adolescencias, etnicidades y ciudadanías en México*. México: UNICEF.
- Bhabha, H. k. (2002). *El lugar de la cultura*. Argentina: Ediciones Manantial.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra* (Trotta Ed.). Madrid.
- Boff, L., y Toro, B. (2009). *Saber cuidar: El nuevo paradigma ético de la nueva civilización. Elementos conceptuales para una conversación*. Bogotá y Petrópolis.
- Bonfil, G. (1983). Lo propio y lo ajeno. Una Aproximación al problema del control cultural. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Recuperado de <http://oraloteca.unimagdalena.edu.co/wp-content/uploads/2013/01/LO-PROPIO->

Y-LO-AJENO-Una-Aproximacion-Al-Problema-Del-Control-Cultural-GuillermoBonfilBatalla.pdf

- Bonfil, G. (1988). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Anuario Antropológico*, (86), pp. 13-53. Recuperado de http://www.ciesas.edu.mx/Publicaciones/Clasicos/documentos_A.html
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Conaculta/Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2002). *Lección sobre la lección*: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico* (A. Dilon, Trad.). México: Siglo XXI editores.
- Bravo, J. (2012). Designan a integrantes del Comité Estatal de los Pueblos y Comunidades Indígenas. *Zona Franca*. Recuperado de <http://www.zonafranca.mx/designan-a-integrantes-del-comite-estatal-de-los-pueblos-y-comunidades-indigenas/>
- Caballero, J. J. (2002). *Educación y cultura: formación comunitaria en Tlazoyaltepec y Huítepec, Oaxaca*. México: CIESAS.
- Caballero, J. J. (2012). La mixteca, una identidad dispersa y frágil. La necesidad de una reconstitución del Ñuu Savi. Recuperado de <http://bibliohistorico.juridicas.unam.mx/libros/7/3098/10.pdf>
- Castillo, G. (2015). Los campesinos mexicanos, entre el abandono y el olvido. Efectos y repercusiones del neoliberalismo en las comunidades rurales. *Desinformémonos. Periodismo de abajo*. Recuperado de <https://desinformemonos.org/los-campesinos-mexicanos-entre-el-abandono-y-el-olvido-efectos-y-repercusiones-del-neoliberalismo-en-las-comunidades-rurales/>
- Castoriadis, C. (1997). Poder, política, autonomía. *"El mundo fragmentado"*, Buenos Aires, 19.
- Centro Educativo Intercultural Nenemi. (2012). Carpeta pedagógica: Proyecto escolar. León, Guanajuato, México.
- [Fotografía de Centro de Formación Humanista]. (2016a). Madre de la cultura náhuatl. Sabor a mi tierra. UIA-León, León, Guanajuato.
- [Fotografía de Centro de Formación Humanista]. (2016b). Madres de la cultura p'urhépecha. Sabor a mi tierra. UIA-León, León, Guanajuato.

- Cervera, M. (2008). El HETSMEK' como expresión simbólica de la construcción de los niños mayas yucatecos como personas. *Revista Pueblos y Fronteras digital*. Recuperado de http://www.pueblosyfronteras.unam.mx/a07n4/pdfs/n4_art09.pdf
- Cervera, M. (2009). ¿Quién me cuida? Características de las interacciones entre los niños mayas yucatecos y sus cuidadores. *Estudios de Antropología Biológica*, XIV, No.2, pp. 547-565. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/254258936_Quien_me_cuida_Caracteristicas_de_las_interacciones_entre_los_ninos_mayas_yucatecos_y_sus_cuidadores
- Cervera, M. (2013). El origen olvidado. Toda persona fue niño. *el Primer Congreso Internacional de Pueblos Indígenas de América Latina*, Oaxaca.
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. (2007). *Informe Especial sobre los derechos de las comunidades indígenas residentes en la ciudad de México, 2006-2007*. México: CDHDF. Recuperado de http://directorio.cd hdf.org.mx/informes/informe_indigenas.pdf
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2003). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. México: CDI.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas - Universidad Regiomontana. (2011). *Población indígena e instituciones de educación media superior en Nuevo León. Panorama de inserción y políticas institucionales de acceso y permanencia*. Recuperado de Monterrey: <http://www.ur.mx/Portals/142/CEIN/Reporte%20CDI.pdf>
- Comunidad Loyola. (2014). Comunidad Loyola, cambiemos la realidad. Recuperado de <http://www.casahogarloyola.com/cambiemos-la-realidad.html>
- Consejo Indígena Municipal de León, Guanajuato (Comunicación personal, 14 de septiembre, 2010). [Pronunciamiento del Consejo Indígena Municipal de León, Gto].
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010, 30 de mayo de 2016). Educación comunitaria/Educación básica. Recuperado de

<http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/Paginas/organizacion-servicios.aspx>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 2º Última Reforma DOF 26-02-2013. 2013.

Corsaro, W. (2005). *The Sociology of Childhood*. Los Angeles, EUA: PineForge.

Corsaro, W. (2011). *The Sociology of the childhood*. USA: SAGE Publications.

Czarny, G. (2002). La interculturalidad como práctica escolar invisible. *Foro Invisibilidad y conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México*. Recuperado de <http://www.uam.mx/cdi/eventos/invisibilidad.html#mesas>

Czarny, G., y Martínez, E. (2013). Escolarización Indígena en contextos urbanos y de migración. En María Bertely, Gunther Dietz, y M. G. Díaz (Coords.), *Multiculturalismo y Educación 2002-2011* (Vol. 12, pp. 253-282). México: ANUIES/COMIE.

De Alba, A. (2009). Educación ambiental para la sustentabilidad. Las posibilidades del contacto cultural. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa| área 3: educación ambiental*, Veracruz, Veracruz, 12.

De la Peña, G., y Martínez, R. (2003). Migrantes y comunidades morales: resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara (Méjico). *Revista de Antropología Social*, 2004,13, 217-251.

De Sousa, B. (2012). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social* (J. G. Garandilla Ed. tercera reimpresión, 1a. ed.). México: Siglo XXI/CLACSO.

Del Popolo, F., Oyarce, A. M., y Ribotta, B. (2009). Indígenas Urbanos en América Latina. Algunos resultados censales y su relación con los Objetivos de Desarrollo del Milenio. *Notas de Población CEPAL, Año XXXV(86)*, 99-139. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/12837/np86099138_es.pdf?sequence=1

Díaz Barriga, F. (2006). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), pp.15. Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.htm>

- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2002). Constructivismo y Aprendizaje significativo. En Mc Graw Hill (Ed.), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2a. ed.). México.
- Dietz, G. (2001). Del Multiculturalismo a la Interculturalidad: Un movimiento social entre el discurso disidente y praxis institucional. En J. d. P. Rodríguez (Ed.), *Diversidad cultural, identidad y Ciudadanía* (pp. pp. 17-71). Córdoba: Instituto de Estudios Transnacionales.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación : Una aproximación antropológica*. (1a. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Durin, S. (2007). ¿Una educación Indígena intercultural para la ciudad? El departamento de educación indígena en Nuevo León. *Frontera Norte, Julio-Diciembre, año/vol. 19 número 038*, pp.63-91.
- Escobar, M. (1999). *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación infantil*. México: Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.
- Fierro, C., y Rojo, F. (2012). An Intercultural Education for Mexico: Career and Contributions of Sylvia Schmelkes. *Curriculum Inquiry*, 42(1), 103-125.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2da. ed.). Madrid: Morata.
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia. (2012). *Estado mundial de la Infancia 2012. Niñas y niños en un mundo urbano. Informe ejecutivo*. Recuperado de New York: http://www.unicef.org/spanish/sowc2012/pdfs/SOWC%202012%20Main%20Report%20LoRes%20PDF_SP_03132012.pdf
- Franco, M. (2013). Educación indígena en la ciudad. Un recuento contextualizado. *Tlakati. Revista de estudios sobre diversidad cultural, lingüística y educativa*, 1(1 enero-junio), 10-27.
- Galo, A. (2014). Jornaleros agrícolas, la vida en la marginación. Recuperado de <http://www.somosmass99.com.mx/jornaleros-agricolas-la-vida-en-la-marginacion/>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica* (Ma Teresa Melero Nogués, Trad.). Barcelona: Paidós.

- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En M. Bertely, J. Gasché, y R. Podestá (Coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (1a. ed., pp. 367-397). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala/CIESAS/IIAP. Recuperado de http://jgasche.weebly.com/uploads/4/5/0/0/4500630/educando_en_la_diversidad-abya_yala-2008.pdf
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Gelover, Z., y Abrantes, P. (2013). Infancia y juventud indígenas: instituciones, educaciones y existencias interculturales. En M. Bertely, G. Dietz, y M. G. Díaz (Coords.), *Multiculturalismo y Educación 2002-2011* (1a. ed., Vol. 12, pp. 217-252). México: ANUIES/COMIE.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de las sociedades: Base para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Giménez, G. (2000). Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural. En R. Rosales (Coord.), *Globalización y regiones en México* (pp. 19-52). México: PUEC/Porrúa.
- Giménez, G. (2001). Cultura, territorio y migraciones. Aproximaciones teóricas. *Alteridades*, 11(22), 5-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74702202>
- Giménez, G. (2002). Introducción a la Sociología de Pierre Bourdieu. *Colección Pedagógica Universitaria*, 37-38, 11.
- [Fotografía de Giovanni]. (2014). Emanuel con boca tapada. Archivos electrónicos de fotografías de autoría infantil. Centro Educativo Intercultural Nenemi, León, Guanajuato.
- Glockner, V. (2008). *De la montaña a la frontera. Voces e imágenes de los niños mixtecos de Guerrero* (1a. ed.). Puebla: PACMYC /Instituto Cultural de Morelos/Conaculta/UAM Xochimilco.

- Gómez, E. N. (2002). Tendiendo puentes. Una propuesta metodológica desde la investigación educativa de corte interpretativo. *Revista Electrónica Sinéctica*, (21), 44-51. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817897007>
- Gómez, E. N. (2007). *Mundos imaginados-Mundos posibles. La socialidad reflexiva en los participantes en un proyecto educativo-político, veinte años después* (Tesis doctoral en Estudios Científicos-Sociales). ITESO, Guadalajara, México.
- Gómez, E. N. (2011). *Habitar el lugar imaginado, formas de construir la ciudad desde un proyecto educativo político*. Guadalajara, México: ITESO.
- Gómez, E. N. (2012). El diálogo como vehículo de agencia. En R. Acosta García (Coord.), *El diálogo como objeto de estudio. Aproximaciones a un proceso cotidiano y a su calidad*. (pp. 65-82). Guadalajara, México: ITESO.
- Gómez, E. N., y Zohn, T. (2013). Agencia y cambio en psicoterapia. El espiral de la reflexividad. En T. Zohn, N. Gómez, y R. Enríquez (Coords.), *Psicoterapia y problemas actuales. Debates y Alternativas* (1a. ed., pp. 223-256). Guadalajara: ITESO/UIA LEÓN/UdeG.
- González, E. (2002). *Mediación interétnica y escolarización: Actores, escenarios y propuestas de escolaridad étnica en la región mixe* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Ixtapalapa, México.
- Guzmán, J., Gutiérrez, M., y Hernández, E. (2010). *De maestro a acompañante: la concepción del docente de primaria en la propuesta educativa Intercultural y bilingüe de la unión de maestros de la nueva educación para México (UNEM AC) y educadores independientes de Chiapas*. Ponencia presentada en X Congreso Nacional de Investigación Educativa Veracruz, Veracruz. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_1_2/ponencias/0499-F.pdf
- Hamel, R., Brumm, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R., y E, S. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 83-107.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*: Paidós.
- Hecht, A. C., Szulc, A., Verón, L., Varela, M., Tangredi, I., Leavy, P., . . . Enriz, N. (Septiembre, 2009). *Niñez y etnografía. Debates contemporáneos*. Ponencia

- presentada en la VIII Reunión de Antropología del Mercosur, Buenos Aires, Argentina.
- Heidegger, M. (1953). *Ser y Tiempo* (pp. 448). Recuperado de http://www.heortiz.net/ampag/hermeneutica/Heidegger_SerYTiendo.pdf
- Hernández, G. (16 de junio de 2010). Lineamientos y criterios generales para la definición, identificación y medición de la pobreza. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 11-70. Recuperado de http://www.coneval.gob.mx/rw/resource/coneval/med_pobreza/DiarioOficial/DOF_lineamientos_pobrezaCONEVAL_16062010.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herrera, A. (2013). *La vida en los intersticios. Estrategias identitarias de los rarámuri en la ciudad de Chihuahua*. México: CIC-Museo/UABC/INAH.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2011). Perspectiva Estadística Guanajuato. Diciembre 2011. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/perspectivas/perspectiva-gto.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2013). México en cifras. Información Nacional por entidad federativa y municipios. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=11#E>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015 Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/doc/eic2015_resultados.pdf
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2008, Enero 14). Catálogo de las lenguas indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones. *Diario Oficial de la Federación*, 31-111pp.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2016). Estadística Básica de la población hablante de lenguas indígenas nacionales. Recuperado de <http://inali.gob.mx/component/content/article/59-proyecto-de-indicadores-sociolingueisticos-de-las-lenguas-indigenas-nacionales>

- Jasso, I. (2012). *Diversidad y Contrastes en los Procesos Rurales en el Centro de México*. 2° Congreso Internacional Pre-ALASRU. Ponencia presentada en Organización indígena en Guanajuato: entre el olvido y la ley, Cuernavaca 5-7 de septiembre.
- Kuhi. (s/f). Grupo comunitario Hñähñu. Recuperado de <http://kuhi.com.mx/index.php>
- Lado B. (2015). En los campos de México, los niños jornaleros son víctimas de enfermedades y muerte. Recuperado de <http://ladobe.com.mx/2015/04/en-los-campos-de-mexico-los-ninos-jornaleros-son-victimas-de-enfermedades-y-muerte/>
- Lapassade, G. (1977). *Grupos, organizaciones e instituciones : la transformación de la burocracia* (Gedisa Ed.). España: Granica Editor.
- Larios, X. (2015). Emigran jornaleros de Guerrero a Guanajuato. *El Economista*. Recuperado de <http://eleconomista.com.mx/industrias/2015/05/26/emigran-jornaleros-querrero-guanajuato>
- Lenkersdorf, C. (2002). Aspectos de educación desde la perspectiva maya-tojolabal. *Reencuentro*, 33, 66-74.
- Ley para la protección de los pueblos y comunidades indígenas en el Estado de Guanajuato, Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato, número 91, México. 7 de junio de 2013.
- Lourau, R. (1970). *El análisis institucional* (Noemí Fiorito de Labrune, Trad.). Argentina: Amorrortu editores.
- Lux-Comunicación (Productor). (2011, Septiembre 14). Lux-Nenemi. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=xJdUbJ1DJMs&feature=related>
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas* (D. Gutiérrez, Trad.). México: Siglo XXI, editores.
- Magazine, R. (2013). El concepto mesoamericano de la persona y la descolonización de la teoría social. *el Primer Congreso Internacional de Pueblos Indígenas de América Latina*, Oaxaca.
- Mancillas, C., y Rodriguez, D. (2009). Muy cerca pero a la distancia: transiciones familiares en una comunidad poblana de migrantes. *Semestral*, Vol. 4, 211-246. Recuperado de <http://www.colef.mx/migracionesinternacionales/>

- Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. UAM Ixtapalapa*, 11 (22), Págs. 111-127.
- Márquez, L. (2014). *La participación social en la escuela secundaria pública. Los padres y madres de familia como actores sociales: un estudio de caso* (Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación). UIA Puebla, Puebla, México.
- Marrufo, L. (2012). El diálogo como opción frente al uno mismo, el otro y lo otro en el proyecto de ser como humano. En ITESO (Ed.), *El diálogo como objeto de estudio. Aproximaciones a un proceso cotidiano y a su calidad*. Acosta, Raúl (Coord). (1a. ed., pp. 413). Guadalajara: ITESO.
- Martínez, E. (2008). *Análisis de las relaciones interétnicas. Niños indígenas migrantes desde una escuela periférica de la ciudad de Puebla* (Tesis de Doctorado en Antropología). CIESAS, México.
- Martínez, E. (2011). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (CD)*, México, 9.
- Martínez, R., Saldívar, E., y Muller, L. (2007). Infancia indígena urbana: educación, trabajo y familia en la socialización para la vida. Recuperado de http://www.uia.mx/web/html/inide/pdf/panel1/PresReginaMartinez_etal.pdf
- Mejía, R., Keyser, U., y Correa, M. (2013). Transformaciones culturales y generacionales en la participación colaborativa de niñas y niños de una comunidad P'urhepecha. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1019-1045. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14028945002>
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative Research in Practice. Examples for Discussion and Analysis*. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass.
- Miles, M., Huberman, M., y Saldaña, J. (2013). *Qualitative Data Analysis* (S. inc. Ed. 3a. ed.). Los Ángeles: SAGE inc.
- Mindek, D. (2003). Mixtecos. *Pueblos indígenas del México Contemporáneo*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/11727/mixtecos.pdf>

- Nakata, M. (2014). *Disciplinar a los salvajes, violentar las disciplinas*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Órgano Colegiado Escolar. (2013). *Entornos Nenemi. Ámbitos*. Escuela Intercultural Nenemi., León.
- Oehmichen, C. (2001). Espacio urbano y segregación étnica en la ciudad de México. *Papeles de población*, 7(28), 180-197. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11202808>
- Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (pp. 130). Recuperado de http://www.ilo.org/lima/publicaciones/WCMS_345065/lang-es/index.htm
- Paoli, A. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Papa Francisco. (2013). Exhortación apostólica Evangelii Gaudium del Santo Padre Francisco a los obispos, a los presbíteros y diaconos, a las personas consagradas y a los fieles laicos sobre el anuncio del evangelio en el mundo actual (pp. 224). Roma: Vaticano.
- Paradise, R. (1991). El Conocimiento cultural en el salón de clases. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 73-85.
- Paradise, R. (1994). La socialización para la autonomía en un contexto interaccional mazahua. *Memorias del primer simposio en educación*, México, 483-490.
- Paradise, R. (1996). The autonomous behavior of indigenous students in classroom activities. En Amelia Álvarez y Pablo del Río (Eds.), *Education as Cultural Construccin, Explorations in Socio-Cultural studies* (Vol. 4 pp. 89-95). España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Paradise, R. (2006). *La interacción mazahua en el contexto cultural: ¿pasividad, o colaboración tácita?* Documento DIE, (56). México.

- Paradise, R., y De Haan, M. (2009). Responsibility and Reciprocity: Social Organization of Mazahua Learning Practices. *Anthropology & Education Quarterly*, 40(2), 187-204. doi:10.1111/j.1548-1492.2009.01035.x
- Paradise, R., y Rogoff, B. (2009). Side by Side: Learning by Observing and Pitching In. *Ethos* (00912131), 37(1), 102-138. doi:10.1111/j.1548-1352.2009.01033.x
- Pérez, E., y Santos, C. (2013). Tendencias recientes de la migración interna en México. *Papeles de población*, 19(76), 53-88. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11227645003>
- Pérez, R. (2013). *De la educación endógena a la educación intercultural bilingüe: la inclusión de la diferencia en la educación básica. Realidades y desafíos*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México.
- Podestá, R. (2004). Otras formas de conocernos en un mundo intercultural. Experiencias infantiles innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.*, 9(20), 129-150.
- Questa, A., y Utrilla, B. (2006). *Otomíes del norte del Estado de México y sur de Querétaro* Pueblos indígenas del México Contemporáneo, CDI (Ed.) (pp. 62).
- Ramírez, É. J. (2012). *Padrón de Pueblos y Comunidades Indígenas del estado de Guanajuato* Guanajuato: Sedeshu Recuperado de [http://portalsocial.guanajuato.gob.mx/sites/default/files/documentos/2012_SEDESHU Acuerdo%20Padron%20de%20Pueblos%20y%20Comunidades%20Indigenas%20del%20Estado.pdf](http://portalsocial.guanajuato.gob.mx/sites/default/files/documentos/2012_SEDESHU_Acuerdo%20Padron%20de%20Pueblos%20y%20Comunidades%20Indigenas%20del%20Estado.pdf)
- Ramos, M. (2013). La persona en la vida comunal de los pueblos Zapotecos de la Sierra Juárez, Oaxaca. *La persona interdependiente como categoría analítica en el estudio de los pueblos mesoamericanos*, Oaxaca.
- Real Academia de la Lengua Española. (2012). *Heurístico Diccionario de la lengua española* (22a. ed., Vol. 2015). España.
- Reguillo, R. (2004). La diferencia y sus asedios. Pasajes y Paisajes en la comunicación intercultural. *el Diálogo "Comunicación y Diversidad Cultural"* 24-27 de mayo de 2004, Barcelona.

- Reyes, G. (2012). *Construcción de la niñez y las identidades infantiles en un contexto de rupturas. Dos colectivos infantiles con ascendiente maya en el Municipio de Mérida* (Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas). UAM-IZTAPALAPA., México.
- Rincón, C. (2010). La organización escolar por ciclos. Una experiencia de transformación pedagógica en Bogotá. *Educación y Humanismo*, 12(19), 93-104. Recuperado de <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/ojs/index.php/educacion/articled/viewFile/793/781>
- Rockwell, E. (2011). *La Experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rodríguez, C. (2012). *Planeación primer proyecto escolar ciclo escolar 2012-2013*. Órgano Colegiado Escolar. Escuela Primaria Intercultural Nenemi, León.
- Rodríguez, C. (2013). *Esquema tercer proyecto escolar ciclo escolar 2012-2013*. Órgano Colegiado Escolar. Escuela Primaria Intercultural Nenemi, León.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Safa, P. (2002). El concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu y el estudio de las culturas populares en México. *Revista Universidad de Guadalajara*, Número 24/Verano 2002. Recuperado de <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug24/bourdieu3.html>
- Salazar, G. (2011). Agencia y Sujeto. Reflexiones acerca de la teoría de la agencia en Anthony Giddens y la de Sujeto en Alain Touraine. Recuperado de http://www.iec-peru.org/pdf/participacion_social/agencia_sujeto_touraine.pdf
- Sánchez, M. E., y Hernández, L. (2012). *Como las mariposas monarca. Migración Identidad y Métodos Biográficos*. Puebla, México: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Sanromán, J. C. (2013). Una mirada a la persona desde San Pedro Chiautzingo: “Ayuda”, “respeto” e interdependencia. *La persona interdependiente como categoría analítica en el estudio de los pueblos mesoamericanos*, Oaxaca.
- Sartorello, S. C. (2013). *Conflicto, colaboración y co-teorización en un proceso intercultural de diseño curricular en Chiapas*. (Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación). Universidad Iberoamericana, México.

- Scientific Software Development GmbH. (2003-2012). ATLAS.ti 7 Guía Rápida. Berlin. Recuperado de http://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/05/QuickTour_a7_es_05-1.pdf
- Scoot, J. C. (2007). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos* (J. Aguilera, Trad. 1a. ed.). México: Ediciones Era.
- Schmelkes, S. (2007). Factores asociados con el aprendizaje en educación básica: apuntes sobre el caso de la población indígena. En F. Miranda, H. A. Patrinos, y Á. López y Mota (Coords.), *Mejora de la Calidad Educativa en México. Posiciones y Propuestas* (1a. ed., pp. 95-118). México: COMIE.
- Schmelkes, S. (2013). *Curso sobre Calidad de la Educación* UIA Ciudad de México.
- Secretaría de Educación de Guanajuato. (2011). Catálogos Educativos Oficiales. Recuperado de <http://app.seg.guanajuato.gob.mx/ceo/>
- Secretaría de Educación de Guanajuato. (2013). *Órgano Colegiado Escolar/Consejo Técnico Escolar. En nuestra escuela... todos aprendemos*. Guanajuato: SEG
Recuperado de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/SISPEE/%C3%93rganos%20Colegiados/Gu%C3%ADa%20Estatual%20Primera%20Sesi%C3%B3n%20Ordinaria%20OCE.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Sistema de Consulta Interactiva de Estadísticas Educativas. Recuperado de <http://168.255.106.22/principalescifras/Default.aspx>
- Sosenski, S., y Jackson, E. (2012). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones* (1a. ed.). México: UNAM/ Instituto de Investigaciones Históricas.
- Stein, E. (1891-1942). *Sobre el problema de la empatía* (José Luis Caballero, Trad. c2004 ed.). Madrid: Trotta
- Subcomandante Marcos. (1994). el CCRI-CG va a consultar con nuestras bases respecto a los acuerdos. Recuperado de <http://enlace Zapatista.ezln.org.mx/1994/02/24/informe-el-ccri-cg-va-a-consultar-con-nuestras-bases-respecto-a-los-acuerdos/>

- Szulc, A., y Cohn, C. (2016). Simposio 23. Niños y niñas indígenas de América Latina. Continuidades y transformaciones. [Circular]. Recuperado de <https://congresopueblosindigenas.files.wordpress.com/2015/11/2da-circular-cipial-2016-espac3b1ol-actualizada-nov2015.pdf>
- Szulc, A., Hecht, A. C., Celeste Hernández, M., Leavy, P., Varela, M., Verón, L., . . . Hellemeyer, M. (Agosto, 2009). *La Investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología*. Ponencia presentada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, Argentina.
- Tapia, G. (2015). *Estudiantes en la transición rural-urbana del bajío los significados del bachillerato y del trabajo* (Tesis doctoral en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas). DIE-CINVESTAV, México.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource*: Wiley.
- Thompson, J. (1998). *La Metodología de la interpretación. Ideología y Cultura Moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas* (G. Fantinati, Trad. 2da. ed.). México: UAM -Xochimilco.
- Tlacinollan. (2013). *La montaña de Guerrero: Tierra de mujeres migrantes*. Recuperado de Guerrero: <http://www.tlacinollan.org/wp-content/uploads/2013/12/INFORME-La-Monta%C3%B1a-de-Guerrero-Tierra-de-Mujeres-Mirantes.pdf>
- Tlioli Ja' Intercultural. (2015). *Seguimos Caminando*. México: Ediciones del Lirio.
- Tornero, R. (2013, 16 de septiembre). La escolita zapatista: enseñanzas para el mundo. *La Jornada*. Recuperado de www.proceso.com.mx/352907/la-escolita-zapatista-ensenanzas-para-el-mundo
- Torralba, F. (2005). Esencia del cuidar. Siete tesis. *Revista de teología pastoral. Sal Terrae.*, Tomo 93(1095), 885-894.
- Touraine, A. (2000). *Crítica de la modernidad* (2a. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2005). *Un Nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

- Universidad Nacional Autónoma de México/Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2009). La Medicina Tradicional de los Pueblos Indígenas de México. Recuperado de <http://www.medicinatradicionalmexicana.unam.mx/index.php>
- Valdés, M. (2008). Migración interna indígena y no indígena en América Latina. *Estudios Avanzados*, 6(9) 113-133.
- Van de Velde, H. (2014). Aprender a preguntar, preguntar para aprender ¿Cómo lo hacemos para aprovechar al máximo la pregunta como recurso pedagógico-didáctico? *Abaco en Red*. Recuperado de http://abacoenred.com/IMG/pdf/saber_preguntar.pdf
- Vargas, M. d. L. (2013). *La educación intercultural bilingüe y la vivencia de la interculturalidad en familias p'urhepecha. El caso de Arantepacua, municipio de Nahuatzen, Michoacán*. México: CGEIB/SEP.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). La Investigación cualitativa. En Autor (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa.
- Vázquez, A., y Prieto, D. (2013). *Indios en la ciudad. Identidad, vida cotidiana e inclusión de la población indígena en la metrópoli queretana* (1a. ed.). Querétaro, México: CONACULTA/INAH/GOB. QRO.
- Velasco, H., y Díaz-De Rada, Á. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela* (6a. ed.). Madrid: Editorial Trotta.
- Ventura, M. d. C. (2006). Reconfiguración territorial indígena y legislación en México *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, X(218-78). Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-218-78.htm>
- Woods, P. (1989). *La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* (T. M. A. Galmarini, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. (D. Menezo, Trad.). Barcelona, España: Paidós.
- Yanes, P., Molina, V., y González, Ó. (2004). *Ciudades, Pueblos indígenas y Etnicidad* (Vol. 1). México: UCM/GOB DF-SDS.

- Zemelman, H. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En L. Emma y H. Zemelman (Coords.), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (pp. 21-36). México: Editorial Anthropos/UNAM/CRIM.
- Zemelman, H. (2001). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. (3a. ed.). México, D.F.: Siglo XXI/Universidad de las Naciones Unidas.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. México: Anthropos/Colegio de México.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis*, 9(27), 1-9.

Anexos

Anexo 1: Registros de observación por audio y video grabaciones y notas de campo

REGISTROS DE OBSERVACIÓN	CLAVE	FECHA	TIEMPO	PÁGINAS
Quinto y sexto (videograbaciones) en aula	ROE01-A3-131113-MOP-30M-12	13/11/13	32m	12
Tercero y cuarto (audio y video grabaciones) en aula	ROE02-A2-131113-MOP-1H5M-11	13/11/13	1h5m	11
Primero y segundo (videograbaciones) en aula	ROE03-A1-161113-MOP-49M-25	16/01/14	49m25s	24
Cuarto en computación (video)	ROE04-Devolucióncomunidad-27012014-MOP-2H-22	27/01/14	2h	22
Cancha CDIL video+diario de campo	ROE05-añonuevopurejayroferia-3101a0402-2014-MOPJMBG-3H-30M-9	31/01, 02/02, 03/04	3h30m	9
Biblioteca con niñas y niños de cuarto (videograbación)	ROE06-CDIL-COM4-180214-MOP-1H48M-21	18/02/14	1h48m	21
CANCHA CDIL+CASA JAYRO+FERIA. VIDEOGRABACIÓN+DIARIO DE CAMPO	ROE07-Festejolenguamaterna-21022014-MOP-2H50M-13	21/02/14	2h50m	13
CANCHA+MESAS+HUE+HPM+COM+MT+BIB+COM+A1+13	ROE08-BIB34-25022014-MOP-1H10M-15	25/02/14	1h10m	15
Quinto y sexto (video)+oficina+explanada	ROE09-A3-040314-MOP-2H-19	04/03/14	2h	19
Primero y segundo (video) danza	ROE10-DAN12-060314-MOP-2H-23	06/03/14	2h	23
Niñas y niños de tercero y cuarto (video) teatro	ROE11-TEATRO34-110314-MOP-2H-27	11/03/14	2h	27
Niñas y niños en el festejo Xochitlalis	ROE12-XOCHITLALIS-210314-MOP-3H20-15	21/03/14	3h20m	15
Suma de registros transcritos y especulados	12		23h4m	211

Anexo 2: Diarios de campo con observaciones y charlas informales fuera de la escuela

OBSERVACIONES/CHARLAS INFORMALES	DIARIO DE CAMPO	CLAVE	FECHA/TIEMPO	LUGAR
Festejo del día de la lengua materna	Diario de campo febrero y marzo 2013	DC02-03-2013	21-02-2013/2:30 horas	Sala de la biblioteca pública del estado.
Venta de flores en camellón	Diario de campo abril y mayo 2013	DC04-05-2013	10-05-2013/30 minutos	Camellón de Boulevard González Bocanegra.
Paseo al centro comercial con 5 niñas y un niño nahuas	Diario de campo abril 2014	DC04-2014	29-04-2014/2:30 horas	Walmart.
Paseo a los centros comerciales con dos niños y una niña purépechas	Diario de campo mayo 2014	DC05-2014	4-05-2014/2:30 horas	Walmart y Comercial Mexicana.
Acompañamiento a vender flores	Diario de campo mayo 2014	DC05-2014	13-04-2014/2 horas	5 tenerías y calles de la colonia Las Huertas.
Grupo de niñas que tomaron fotos: hacer el álbum y hablar de las fotos. Premio por participar.	Diario de campo junio-octubre 2014	DC06-10-2014	08-08-2014/4 horas	Biblioteca del Estad/Parque Explora.
Acompañamiento a 4 hermanos a su casa	Diario de campo junio-octubre 2014	DC06-10-2014	10-09-2014/1 hora	Trayecto a su casa en coche.
Venta de flores en camellón	Diario de campo junio-octubre 2014	DC06-10-2014	27-09-2014/30 minutos	Crucero de Paseos de Jerez y Boulevard López Mateos, 21:00pm.
Venta de flores en Bar	Diario de campo junio-octubre 2014	DC06-10-2014	04-10-2014/30 minutos	Bar "Diablos" en centro comercial.
Venta de flores en camellón	Diario de campo junio-octubre 2014	DC06-10-2014	12-10-2014/30 minutos	Crucero de Paseos de Jerez y Boulevard López Mateos, 21:00pm.
Suma de observaciones y charlas informales fuera de la escuela y no consignadas en registros de observación: 10	Suma de diarios de campo: 5		Total de horas: 16:30 horas	

Anexo 3: Ejemplo de Registro de observación codificado

ESCUELA PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE NENEMI



León, Guanajuato

OBSERVADORA: MARISOL ORIGEL PARGA

ESCENARIO DE OBSERVACIÓN:

A2

TIEMPO DE OBSERVACIÓN (#h):

1h5m

#PÁGINAS:

9

REGISTRO DE OBSERVACIÓN (RO) #:

02

FECHA :

13/11/13

CLAVE :

RO2-A2-131113-MOP-1H5M-9

HORA	REGISTRO	INTERPRETACIÓN
12:00- 12:10 Video	Entramos al salón después del recreo. Este salón tiene mesabancos que parecen haber sido donados de la IBERO. La mayoría están ordenados en filas hacia el frente del pizarrón. Aunque el orden no es perfecto, cuatro bancas están pegadas a la pared de la puerta de salida y otras tres en la ventana. Todos los niños ocupan su lugar (Johnny está sentado sobre la paleta del mesabanco). Los niños platican entre sí. Entra TS y todos se paran: ¹⁰Coro: "¡Buenas tardes TS!" TS: "¡Buenas tardes!" ^{1,35}Reynaldo le pregunta que si puede pedir el uniforme para el equipo de futbol a los reyes magos. Un niño que señala a Dacer: Él lo va a hacer de portero y ... nn siguen platicando, ¹⁵se están poniendo de acuerdo en cómo van a jugar. Evelia, la niña mestiza pregunta: "¿los puros niños? o ¿también las niñas?" ¹⁵y ²Dacer: "Nada más va a ser una niña". Se oyen algunos ¡Sshhh! TS les dice que van a hacer sus cartitas para los reyes magos. TS le contesta a Dacer que no pueden pedir uniformes de futbol. ³⁵Dacer: "Juanita nos dijo que sí"	El orden de los mesabancos indica que los alumnos estarán atentos hacia el pizarrón donde está el profesor. Él enseña, nn aprenden. Enseñanza centralizada en profesor poco estimulante para la agencia Nn de tercero y cuarto han aprendido a recibir en coro a las visitas que entran al salón, demostrando un supuesto respeto. nn respetan estas convenciones ¹⁰ Manejan discrecionalmente las normas y reglas dadas por los adultos o institución. En general las niñas y los niños no obedecen las indicaciones disciplinarias o de aseo de los adultos, particularmente de los mestizos jóvenes, adultos extraños o personas con autoridad institucional. ¹Buscan solucionar Necesitan sus uniformes de futbol. Las niñas y los niños buscan solucionar sus problemas cotidianos en la vida escolar y en su vida familiar, una forma de hacerlo es solicitar la intervención del adulto pero ejercen su agencia participando activamente con él. ³⁵Son persistentes cuando algo les interesa ¹⁵ Niños de diferentes grupos culturales interactúan sin la intervención de los adultos (convivencia intercultural) Las niñas y los niños conviven entre ellos independientemente de la cultura, acuerdan sus reglas de participación y sancionan a quien no sigue lo establecido. La niña que jugará futbol en el equipo es hermana de Dacer. Las lealtades las tienen más en la familia, su aula y su escuela. ² Manifiestan prácticas de dominación y sumisión. Discriminan a las mujeres en un juego identificado como masculino

	TS: "Bueno, le voy a hablar". ³⁵TS marca y habla con Juanita, los niños están muy atentos a lo que están platicando Juanita y TS, por lo que guardan silencio. TS: "En el correo que nos enviaron dice...Restricciones: no pedir bicicletas, juguetes bélicos, videojuegos, esteee, computadoras, celulares, taches de futbol ni uniformes de futbol." Algo dice Juanita pero no entiendo. TS: "A ver...Juguetes bélicos ¿saben lo que es un juguete bélico?" Niños: [¡No! ¡Sí! ¡Electrónico!] TS: "Por ahí" Niño: "¿De control remoto?" TS: "Son muy feos y son armas...espadas, cosas que no nos ayudan...¿saben qué es violencia?" Niños: [¡No! ¡Sí! (varios gritan)] Niño: "Como que nosotros estamos asesinando." Niña: "Como que estamos matando" TS: "¡Exacto! Pueden pedir...este carros, pueden pedir muñecas, pueden pedir..." ²⁸Niños: [¿Puede pedir...?] M34: "Uno por uno ¡por favor!" ^{27,31}Niño: "Carros de control remoto ¿Qué no puedo pedir?"	pero antes que la discriminación de género está la lealtad a la familia. ³⁵Son persistentes cuando algo les interesa Utilizan diferentes estrategias como la intervención de la autoridad, guardan silencio para escuchar cómo se va definiendo el asunto. ²⁶Hablan al mismo tiempo y no se escuchan Nn no esperan su turno para hablar, a veces levantan la mano pero ya están diciendo lo que querían. ¿Cómo se relaciona con el protagonismo del agente? ¿Cómo se relaciona con su socialización temprana que estimula su agencia étnica donde el lenguaje verbal es poco usado? Ellos quieren sus carros de control remoto como los niños mestizos ¿El ser indígenas les impide pedir ciertos juguetes? La autoridad trata de trabajar con la sustentabilidad. ³¹ Son ambivalentes ante la valoración de su cultura, lengua y tradiciones. Desde quienes quieren conservar su cultura y tradiciones hasta los que se seducen por el mundo mestizo
--	---	---